



**ALBOAN**

# **Coeducación en Euskadi y Guatemala: avances y retos para un mundo igualitario**

Diciembre de 2015, Ciudad de Guatemala y Bilbao

Financia:



Bizkaiko Foru Aldundia  
Diputación Foral de Bizkaia

## Índice

<b>1. Introducción</b> .....	3
<b>2. Definición del concepto “coeducación”</b> .....	4
<b>3. Descripción de los contextos</b>	
3.1. ¿Cómo surgió la educación para la equidad de género, de etnia y social en Guatemala?.....	5
3.2. La coeducación en Euskadi.....	8
<b>4. Avances y retos de la coeducación en Guatemala y Euskadi</b>	
4.1. Guatemala, superando exclusiones históricas.....	12
4.2. La coeducación en Euskadi.....	15
<b>5. Lecciones aprendidas</b> .....	22
<b>6. Conclusión</b> .....	24
<b>7. Recursos bibliográficos y en red</b> .....	25
<b>8. Anexos</b>	
a). Transcripción de entrevistas realizadas en Guatemala.....	26
b). Transcripción de entrevistas realizadas en Euskadi.....	44

# 1. Introducción

*“La violencia racial, de género, sexual y otras formas de discriminación y violencia, no pueden ser eliminados sin cambiar la cultura”.*

*Charlotte Bunch*

Desde sus inicios, en ALBOAN hemos asumido que el trabajo a favor de la igualdad de mujeres y hombres se encuentra en el núcleo de nuestro actuar. Esta opción por la equidad de género se enmarca en el contexto de nuestra identidad institucional, desde donde nace el compromiso por contribuir a alcanzar un horizonte de justicia en el que todas las personas tengan, sin ningún tipo de discriminación, el derecho y la oportunidad de poder desarrollar plenamente todas sus potencialidades y de construir libremente su identidad. Constatamos que, tanto en el Norte como en el Sur, las posibilidades de desarrollo de mujeres y hombres son desiguales, evidenciándose una jerarquización en las relaciones y en la posición social de ambos. En esta línea, el reconocimiento de las desigualdades entre mujeres y hombres y el compromiso con la equidad de género son un eje transversal de toda nuestra actividad.

De igual forma, desde un primer momento ALBOAN ha apostado por trabajar en el ámbito de la educación formal, puesto que representa un espacio privilegiado y necesario para la construcción de una futura ciudadanía global, responsable y comprometida. Nuestro objetivo es contribuir a que los centros educativos integren de manera transversal la educación en valores en la currícula, se involucren como escuela-comunidad en causas justas y se corresponsabilicen en el trabajo por el cambio social. Esta apuesta requiere de una fuerte alianza con el sector educativo, que permita el desarrollo de un diálogo abierto y confiado con el profesorado y con los equipos directivos. En este sentido, resulta imprescindible que el profesorado comparta nuestra aspiración de construir una ciudadanía global, activa y responsable, pues son ellas y ellos los principales protagonistas en la puesta en marcha de procesos de cambio en el alumnado, en el aula y en el centro.

Nos planteamos, entonces, la cuestión de cómo podría una ONG como ALBOAN contribuir a la construcción de escuelas coeducativas, tanto en su estructura formal como en su concepción y práctica educativa. Tomamos la determinación de elaborar una propuesta que diera continuidad al trabajo realizado durante los últimos años para la construcción de una ciudadanía global, centrando, esta vez, nuestros esfuerzos en la coeducación.

Para resolver esta cuestión creamos un grupo de trabajo interno que llevó a cabo una revisión de la documentación existente y del trabajo previo llevado a cabo por ALBOAN en las temáticas relacionadas. Pero además de revisar nuestra trayectoria, consideramos fundamental aprender de las instituciones y organizaciones de distinta índole que desde hace décadas trabajan este tema. Y al mismo tiempo, nos planteamos la necesidad de llevar a cabo esta tarea en compañía de alguna de las organizaciones con las que compartimos recorrido en diferentes lugares del mundo. Nuestro trabajo educativo tiene un carácter global, aunque se concreta localmente, lo que nos permite conocer distintas realidades, acercarnos y ponerlas en diálogo para generar un conocimiento de mayor riqueza. Este es precisamente uno de los valores añadidos de la cooperación para el desarrollo, que en el caso de la coeducación adquiere, si cabe, aún mayor relevancia.

Bajo estas premisas diseñamos la propuesta “Gela Hezkidetzaitetik Plaza Berdintzailera”, que iniciamos en octubre de 2013 con la financiación de la Diputación Foral de Bizkaia y de ALBOAN. Como compañeras de viaje contamos con la participación de dos instituciones con las que tradicionalmente hemos venido colaborando en Guatemala: Fe y Alegría Guatemala y el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER). Ambas instituciones vienen desarrollando diferentes iniciativas vinculadas a la coeducación y consideramos que sería sumamente interesante poder aprender de ellas y ponerlas en diálogo con aquellas que encontramos en nuestro entorno.

El presente documento refleja nuestro esfuerzo por recabar diferentes testimonios y experiencias de coeducación que se han venido trabajando en Euskadi y Guatemala, para poder así recoger, reconocer y poner en diálogo el recorrido coeducativo de ambas realidades. Las conclusiones obtenidas en este trabajo nos permitirán orientar durante los próximos años nuestro trabajo en el ámbito de la coeducación. Además, ponemos este documento al servicio de todas y todos los docentes y personas apasionadas por la educación como herramienta de reflexión y de motivación para seguir transformando la sociedad global.

## 2. Definición del concepto “coeducación”

Si nos atenemos a la definición que nos ofrece la RAE, coeducación sería la “educación que se da juntamente a jóvenes de ambos sexos”. Específicamente, coeducar consistiría en “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Sin embargo, esta definición se nos queda corta y resulta insuficiente para explicar la verdadera dimensión del concepto. Esta acepción haría más bien referencia a lo que hoy conocemos como “escuela mixta”, en contraposición a la “escuela diferenciada” o “segregada” que separa al alumnado por sexos. Pero la coeducación va mucho más allá, pues el mero agrupamiento de niñas y niños en las aulas, aunque imprescindible, no garantiza una enseñanza más justa e igualitaria.

Atendiendo a la definición del pedagogo Fernando González Lucini, la coeducación se entiende como “el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas, con independencia del sexo al que pertenezcan”. En consecuencia, entenderíamos por escuela coeducativa “aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o de mecanismos discriminatorios por razón de sexo y en la que los alumnos y las alumnas pueden desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo”.

Ahondando en esta idea, la socióloga Marina Subirats Martori, una de las precursoras de la coeducación en España, señala que “la coeducación, en el momento actual plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa”. En este sentido, la coeducación “no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros”.

### 3. Descripción de los contextos

#### 3.1 ¿Cómo surgió la educación para la equidad de género, de etnia y social en Guatemala?

Comenzaremos estas líneas aclarando que el término coeducación es escasamente conocido por docentes y personas vinculadas al mundo educativo de Guatemala. Sin embargo, se habla de “**equidad de género, de etnia y social**”, que es un eje transversal del Curriculum Nacional Base – CNB<sup>1</sup>. Este eje pretende dar lugar a proyectos educativos integrales que promuevan la equidad tanto de género como de etnia y social en las aulas y superen así una escuela reproductora de la discriminación histórica de las mujeres, de la población indígena y de las personas provenientes de contextos sociales empobrecidos. En definitiva, la puesta en práctica de este eje transversal genera un proyecto coeducativo.

Así, en el contexto guatemalteco no hablaremos de “coeducación” sino de implementación del “eje de equidad de género, de etnia y social”. El CNB conceptualiza la equidad de género, de etnia y social de la siguiente forma:

<p><b>Equidad de género, de etnia y social</b> Se refiere, fundamentalmente, a la relación de justicia entre hombres y mujeres de los diferentes Pueblos que conforman el país. Requiere, por lo tanto, del reconocimiento, aceptación y valoración justa y ponderada de todos y todas en sus interacciones sociales y culturales.</p> <p>Orienta el currículo hacia la atención de niños y niñas de acuerdo con sus particulares características y necesidades favoreciendo, especialmente, a quienes han estado al margen de los beneficios de la educación y de los beneficios sociales en general.</p>	<p><b>Equidad e igualdad</b> Su propósito principal es eliminar toda forma de discriminación entre hombres y mujeres y lograr la igualdad en: derechos, oportunidades, responsabilidad, acceso a la educación, participación social y ciudadanía.</p>	<p><b>Equidad laboral</b> Es la relación de justicia que se da en los espacios laborales, así como la formación de hombres y mujeres para acceder a las ofertas de trabajo en condiciones de igualdad, para tener una mejor calidad de vida.</p>		
	<p><b>Género y autoestima</b> Permite la aceptación, el respeto y la valoración de la condición propia de ser mujer o de ser hombre. Fortalece la imagen que las niñas y los niños tienen de sí mismas (os) y desarrolla una identidad sexual auténtica, digna y no discriminatoria.</p>	<p><b>Equidad étnica</b> Orienta hacia el establecimiento de relaciones justas entre hombres y mujeres de los diferentes Pueblos que coexisten en el país.</p>		
	<p><b>Educación sexual: VIH - SIDA</b> El currículo propicia oportunidades de comunicación, comprensión y complementariedad para el conocimiento de las cualidades y las funciones de la sexualidad. Tomo como base los modelos para la educación sexual de niños y niñas vigentes en las familias, la comunidad y en los convenios internacionales para lograr una educación sexual pertinente.</p>	<p><b>Equidad social</b> Propicia la posibilidad de que, tanto hombres como mujeres, desarrollen sus potencialidades y capacidades, habilidades y destrezas intelectuales, físicas y emocionales para que tengan las mismas oportunidades sociales, económicas, políticas y culturales. Además, debe atender en forma especial a los niños y niñas que necesitan superar alguna forma de discapacidad.</p>	<p><b>Género y poder:</b> Propicia las mismas oportunidades para los y las estudiantes en los espacios de decisión y de participación a nivel familiar, escolar, comunitario y nacional.</p> <p><b>Género y etnicidad:</b> Propicia las oportunidades de participación, respeto, valoración, acceso a los recursos, decisión, posición, situación y relación sin discriminación.</p>	

Fuente: Curriculum Nacional Base

Para comprender críticamente el eje transversal de equidad de género, de etnia y social es necesario situarlo en el contexto histórico en el que surgió: los Acuerdos de Paz de 1996, firmados entre el Gobierno y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca –URNG. Estos acuerdos pusieron fin a una guerra de 36 años en la que se cometió uno de los peores genocidios de América Latina, además de terribles violaciones de Derechos Humanos, especialmente en contra de las mujeres indígenas. El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, como parte de los 12 Acuerdos de Paz, incluye la Reforma Educativa para “satisfacer la necesidad de un futuro mejor, esto es, lograr

<sup>1</sup> Documento oficial que rige los niveles de Pre-Primaria, Primaria, Básico (educación obligatoria) y Diversificado, equivalente al nivel de Bachillerato en el sistema español.

una sociedad pluralista, incluyente, solidaria, justa, participativa, intercultural, pluricultural, multiétnica y multilingüe. Una sociedad en la que todas las personas participen consciente y activamente en la construcción del bien común [...] sin discriminación alguna por razones políticas, ideológicas, étnicas, sociales, culturales, lingüísticas y de género” (COPARE, 1998). De esta Reforma Educativa, que todavía en la actualidad se encuentra en implementación, perfeccionamiento y adaptación, surgió el CNB con sus ejes transversales para dar una respuesta a grandes problemáticas nacionales, entre ellas las grandes brechas de desigualdad.

### Breve recorrido histórico

La desigualdad de género en la educación y la sociedad guatemalteca probablemente existe desde tiempos remotos. Según el historiador guatemalteco Luis Antonio Menéndez, en la **sociedad maya precolombina**, hasta la llegada de los conquistadores españoles en 1524, la educación era “de tipo familiar, con impregnaciones religiosas y aplicación a la agricultura, particularmente al cultivo del maíz [...]. La educación femenina tenía un espíritu doméstico”. El mismo autor expone que durante el **gobierno colonial español**, vigente desde 1524 hasta la independencia de Guatemala en 1821, la Iglesia Católica se encargó de la educación, dirigida solo a hijos de españoles y mestizos, excluyendo a mujeres y hombres indígenas. Según Ana Silvia Monzón, socióloga y feminista guatemalteca, “de esta época la historia oficial apenas registra nombres de mujeres ilustradas que, especialmente por su pertenencia de clase y etnia, apenas tenían acceso a actividades que no fueran *propias de su sexo*” Según la misma autora, “en la segunda mitad del siglo XVI había solamente una escuela para niñas blancas, una escuela para niñas indias y un asilo para doncellas pobres”. El Instituto Universitario de la Mujer de la Universidad de San Carlos de Guatemala –IUMUSAC– agrega que durante la Colonia “la instrucción de las mujeres se realizaba en beaterios, espacios donde se les preparaba para el matrimonio o para el claustro y recibían clases de religión, cocina, bordado y música”.

En los **primeros años de la independencia**, se gestan las ideas de que “la educación debe ser una preocupación del Estado y solo a través de ella es posible la reestructuración de la patria” (Meléndez, L.A., 2006). En 1866 existían en Guatemala 45 escuelas para niñas con un total de 1.944 alumnas matriculadas; para 1874, el total de escuelas para niñas del país era de 183, con 6.312 alumnas, ninguna de ellas indígena (PNUD, 2000).

Tras un período conservador de 30 años, en 1871 comenzó la **época liberal**. Desde el punto de vista de los avances educativos, en este período destaca el gobierno del presidente Justo Rufino Barrios (1873-1885), conocido como “el Reformador”, en cuyo mandato se creó el Ministerio de Educación. En 1871 se produjo “una reforma educativa que le quitó el control a la Iglesia y convirtió la educación estatal en laica, gratuita y obligatoria” (PNUD, 2000). A pesar de que la falta de recursos impidió llevarla a término en toda su profundidad, en esta época se fundó el Colegio para la Civilización de los Indígenas y varios institutos para indígenas, como **política** claramente **segregacionista** que brindaba una oportunidad educativa a esta población anteriormente excluida del sistema educativo. En los últimos años del siglo XIX, el dictador militar Rafael Carrera estableció que “en las escuelas de niñas, que siempre estarán a cargo de señoras de respeto, además de enseñarse y practicarse [moral y urbanidad, doctrina cristiana, escritura y las cuatro reglas de la aritmética] se les instruirá en coser, bordar, economía doméstica y otras materias propias de su sexo” (PNUD, 2000). También se crearon las primeras escuelas secundarias femeninas (Escuelas Normales de Señoritas) en Guatemala, Quetzaltenango y Chiquimula y la escuela de artes y oficios femeniles en 1891. Estas escuelas no preparaban a las mujeres para su inserción en el mercado laboral ni para su participación política, sino para “perfeccionar conocimientos domésticos tales como economía doméstica, arreglo y limpieza del hogar, higiene personal, lavado, planchado y cocina” (PNUD, 2000).

Así las cosas, la incursión de las mujeres en las aulas universitarias fue muy lenta. Según datos de IUMUSAC, en 1919 la guatemalteca Olimpia Altuve se convierte en la primera mujer graduada universitaria en Centroamérica, con el título de farmacéutico (los títulos se eran otorgados en masculino). Sin embargo, a esta mujer pionera se le negó el derecho a la toga y al ejercicio de su profesión, al no gozar las mujeres de derechos civiles. Solo en 1967, con el impulso de la Asociación Guatemalteca de Mujeres Universitarias, Olimpia Altuve recibió el título de Química Bióloga, invistiéndola con la toga. En 1927, Luz Castillo Díaz Ordaz se graduó de Abogado y Notario en la Escuela de Derecho de Occidente, en Quetzaltenango, sufriendo el cierre de las puertas de su bufete por parte de las autoridades. Sin embargo, había mujeres que expresaban sus ideas políticas como

Adelaida Cheves y Vicenta Laparra de la Cerda, que junto a Isabel de Castellano, Carmen de Silva y otras fundaron el periódico “El Ideal” (1887) con el lema “por los intereses de las mujeres”.

Entre 1926 y 1930, bajo en gobierno del general Lázaro Chacón se creó la Escuela Normal para Maestras de Párvulos, profesionalizando este ejercicio magisterial que solía ser empírico, en espacios anexos a las escuelas primarias. Tras la oscuridad de los años del gobierno del general Ubico (1931-1944), que clausuró centros educativos y dictaminó retrocesos generales en educación, el **período revolucionario de 1944 a 1954** permitió un **avance sin precedentes** en materia educativa del país, con la creación de centros educativos de todos los niveles, la atención a la educación especial y el impulso de la investigación, entre otros aspectos.

La intervención militar de Estados Unidos para deponer el gobierno de Jacobo Arbenz en 1954 puso fin a este período de “primavera”, comenzando en 1960 las primeras acciones del conflicto armado interno que sufrió Guatemala durante los 36 años posteriores.

En la **actualidad**, según la Ley de Educación Nacional 12-91, la educación pública de Guatemala es mixta y abarca los niveles Inicial, Pre-Primario, Primario, Básico y Diversificado, desde los 0 años hasta los 18 años, bajo las directrices del Ministerio de Educación –MINEDUC. Sin embargo, en la realidad el único nivel que ha alcanzado cobertura casi universal en el país es el Primario y con muchas deficiencias en calidad educativa. Así, gran parte de la oferta educativa y tristemente la mayor parte de oferta de calidad, se concentra en centros privados. El nivel universitario o educación superior cuenta con una sola universidad pública, la Universidad San Carlos de Guatemala, que a su vez es el ente rector de este nivel educativo, y 13 universidades privadas. El eje transversal de equidad de género, de etnia y social debería ser aplicado en todos los centros educativos, tanto públicos como privados, al menos desde el nivel Inicial al Diversificado. Sin embargo, hay fuertes obstáculos para su avance, como se explicará más adelante. Quizá el más grande sea la falta de formación de las maestras y maestros.

## 3.2 La coeducación en Euskadi

### De la escuela mixta a la escuela coeducadora

La educación mixta, tal y como hoy en día la conocemos, es un fenómeno relativamente nuevo. A mediados del siglo XVIII, cuando se empiezan a construir en Europa las bases del actual sistema educativo, se consideraba que mujeres y hombres habían sido creados para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser muy diferenciada (Subirats, 1994).

Aunque se va imponiendo la idea de que todos los ciudadanos deben recibir educación escolar, continúa la polémica sobre la conveniencia de que las niñas se beneficien también de ella. La educación de las niñas se articula siempre en torno a los rezos y al aprendizaje de labores domésticas, bajo el argumento de que las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque las puede distraer y alejar de su función de esposas y madres. Rousseau, padre de la pedagogía moderna, dejaba claro en su *Emilio* que solo el hombre tenía una naturaleza digna de desarrollarse libremente, dada su naturaleza racional, mientras que la naturaleza de Sofía, basada en el puro instinto, debía ser reconducida a hacer de ella un sujeto dependiente del hombre.

En España no fue hasta mediados del siglo XIX que las mujeres comenzaron a tener un espacio en el ámbito de la educación formal, aunque con un currículo diferenciado adaptado a sus funciones de cuidado del hogar. En la primera mitad del siglo XX la incorporación de las niñas a la Enseñanza Primaria y a la Media fue imparable, aunque siempre en instituciones educativas separadas de los niños y con currículos diferenciados (Simón, 2010, p. 27).

La separación por sexos en espacios y currículos diferenciados continuó hasta el último tercio del siglo XX, con muy pocas excepciones. La Institución Libre de Enseñanza introdujo la idea y la práctica de la coeducación, aunque seguía conservando ciertas enseñanzas diferenciadas. Además, el período de la II República fue tan efímero y convulso que no permitió consolidar este tipo de experiencias de educación mixta. Sin embargo, a pesar de tratarse de un período muy corto, la implantación de la escuela mixta desde las instancias públicas fue muy beneficioso para las niñas y las jóvenes, puesto que aumentó notablemente su tasa escolarización y pudieron ampliar su ámbito de actuación (Subirats, 1994).

Con el franquismo se vive una brutal regresión de todos los avances habidos en materia coeducativa y no es hasta finales de la década de 1960, y sobre todo en la de 1970, que comenzaron a crearse algunas instituciones educativas públicas mixtas. La Ley de Educación de 1970 abrió la puerta a la creación de centros educativos mixtos con un mismo currículo para niños y niñas, pero no fue hasta 1985 cuando se establece la obligatoriedad de la enseñanza mixta para todos los centros sostenidos con fondos públicos.

Sin embargo, tal y como señala Marina Subirats (Subirats, 1994), “la implantación de la escuela mixta no es consecuencia de un debate pedagógico o de la lucha reivindicativa de las mujeres, sino de la necesidad de legitimar un sistema educativo en el que formalmente hayan desaparecido las diferencias de trato a los individuos”. Más aún, “el tema de la coeducación y su trasfondo social no aparecen en la escena de los debates pedagógicos: se da por sentado que la escuela ya trata por igual a niños y niñas, puesto que van unificándose los programas”.

## Evolución de la coeducación en Euskadi

El clima de transformación social vivido tras el fin de la dictadura franquista permitió dar un salto en la concepción de la escuela coeducadora. En Euskadi podemos distinguir cuatro etapas en el desarrollo de la coeducación (Emakunde, 2015, p. 26).

1. **1978-85:** Se trata de un periodo protagonizado por el movimiento feminista, los sindicatos y los colectivos de renovación pedagógica. Es una etapa de notable actividad, militancia y movilización. A pesar de la implantación de la escuela mixta a partir de la Ley General de Educación de 1970, los movimientos feministas y de renovación pedagógica reclamaban que la educación conjunta de niños y niñas no había terminado con las diferencias de género. Se insistía en la necesidad de detectar y denunciar las manifestaciones sexistas del sistema educativo, para más tarde empezar a trabajar el concepto de escuela coeducadora.
2. **1986-90:** Durante este periodo se da una mayor implicación de las instituciones (europeas, estatales y autonómicas) y se pone en marcha la reforma educativa. En 1988 se crea Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer). Es un periodo de institucionalización de la filosofía coeducativa, en el que se van consolidando las diferentes iniciativas que venían desarrollando los movimientos de base. A raíz del protagonismo que van adquiriendo las instituciones, las comisiones de educación de los grupos feministas van retirándose progresivamente de los espacios de intervención para pasar a convertirse en grupos de reflexión y asesoramiento puntual a petición de la administración. Comienzan también a emerger nuevos colectivos, sobre todo aquellos vinculados a las actividades del tiempo libre.
3. **1991-99:** Periodo de efervescencia de la coeducación, motivado en gran medida por la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y del primer Plan de Acción Positiva de la Comunidad Autónoma de Euskadi. La LOGSE introduce por primera vez el concepto de la transversalidad en la educación, lo que supone un fuerte impulso a la coeducación. En el caso de Euskadi la transversalidad será implementada sobre todo a través de las Asesorías de áreas transversales al currículum de los Centros de Orientación Pedagógica (COPs) y la aplicación del Plan Intensivo de Formación del Profesorado. La coeducación se considera un área transversal y el Departamento de Educación designa un asesor o asesora para cada uno de los tres territorios. Otros hitos importantes en este periodo son la puesta en marcha en la Universidad pública del País Vasco del primer Postgrado en Coeducación (curso 901-91 y 91-92) y el diseño de los primeros planes de acción positiva municipales, que en algunos casos contribuyeron a impulsar proyectos locales de coeducación.
4. **2000-actualidad:** Se vive un periodo de **progresivo declive y estancamiento**. El Departamento de Educación del Gobierno Vasco asume que con la LOGSE la transversalidad de género ha quedado convenientemente asentada en el sistema educativo, por lo que lleva a cabo un cambio de rumbo en sus prioridades. Desaparecen las Asesorías de áreas transversales (incluida la de coeducación), al ser absorbidas en el proceso de reconversión de los COPs en *Berritzegunes*. La coeducación pasa a integrarse en el área de Diversidad y Convivencia. Los diferentes proyectos coeducativos viven así un periodo de cierto desamparo y falta de apoyo. En este periodo destaca la creación en 2003 del programa Nahiko, un programa piloto de coeducación para primaria impulsado por Emakunde que aún sigue en marcha, y el programa Beldur Barik, un programa anual de prevención de la violencia sexista con jóvenes surgido en 2009 e impulsado por Emakunde y Eudel. Resulta también reseñable la aprobación **en 2013 del Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo**, impulsado por el Departamento de Educación, que vuelve a poner a la coeducación dentro de la agenda educativa.

## **Marco jurídico de la coeducación en Euskadi**

En nuestro entorno la educación es uno de los ámbitos más regulados en materia de políticas de igualdad de mujeres y hombres. De hecho, la Ley 4/2005 para la igualdad de mujeres y hombres, aprobada por el Parlamento Vasco, reconoce el papel protagónico del sistema educativo en materia de igualdad.

Pero además de esta ley, en Euskadi contamos con un extenso número de leyes, planes, decretos y recomendaciones que instan al sistema educativo a asumir una filosofía coeducadora que vaya más allá de la escuela mixta y tenga como fin último el desarrollo integral de todas las personas, superando los roles de género establecidos para cada sexo. Se trata tanto de normativa específica en materia de igualdad, en cuyo articulado se incluyen aspectos dirigidos a las administraciones educativas, como normativa del ámbito educativo en la que se incluyen mandatos en la materia.

Resultaría muy largo y complicado abarcar toda la extensa normativa relacionada con la igualdad en el ámbito de la coeducación, por lo que reproducimos a continuación una breve compilación, recogida en el Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo (Gobierno Vasco, 2013, p.31):

- **Marco jurídico en el ámbito educativo**

- Ley1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Decreto 201/2008 sobre derechos y deberes del alumnado de los centros docentes no universitarios.
- Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo (2013).

- **Marco jurídico en el ámbito de las políticas de igualdad**

- Ley1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género.
- Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la igualdad de mujeres y hombres.
- Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- VI Plan para la igualdad de mujeres y hombres en la CAE (2013).
- II Acuerdo Interinstitucional para la mejora en la atención a las mujeres víctimas de maltrato en el ámbito doméstico y violencia sexual.
- Recomendación CM/Rec (2007) 13 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la integración de la dimensión de género en la educación.
- Ley 14/2012, de 28 de junio, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.

## Características de la comunidad educativa de Euskadi

Analizando nuestra práctica de trabajo de los últimos años y a la luz de algunos de los informes mencionados anteriormente, destacamos los siguientes elementos como relevantes en el análisis de contexto de la educación formal en Euskadi:

- **La importancia de la escuela como agente socializador va en aumento.** En el informe “La transmisión de valores a menores” del Ararteko (Ararteko, 2009) se afirma que las niñas y niños de 10-12 años sitúan a la escuela en primer lugar como fuente en la que orientarse para la vida. Esta constatación nos reafirma en la necesidad de dirigir nuestro esfuerzos al ámbito educativo, y más concretamente al profesorado, como motor de cambio social.
- **Relaciones de género asimétricas en la escuela.** Según el Plan Director para la Coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo del Gobierno Vasco, “las relaciones entre chicas y chicos siguen siendo asimétricas en los centros educativos y se dan numerosas situaciones basadas en el abuso; las capacidades, habilidades y proyectos de vida siguen estando ligadas al género; en los contenidos curriculares las aportaciones de las mujeres no están visibilizadas, y el sexismo y la violencia de género son realidades que están incidiendo en el desarrollo de la vida de adolescentes y jóvenes” (Gobierno Vasco, 2013).
- Las elecciones personales, profesionales y vitales del alumnado siguen, en gran medida, estando marcadas por los estereotipos de género. Independientemente de su rendimiento académico, en bachillerato los chicos optan mayoritariamente por las modalidades científico-técnicas, mientras que las chicas son mayoría en las opciones relacionadas con las ciencias sociales y humanas. La elección académica diferenciada implica que los chicos siguen eligiendo ramas profesionales tradicionalmente masculinas, mejor remuneradas y valoradas socialmente, mientras que las chicas se encuentran con mayores barreras para acceder al mercado laboral, y cuando acceden lo hacen mayoritariamente en profesiones peor retribuidas y socialmente menos prestigiosas.
- A pesar de ello, tal y como señala Emakunde “**la coeducación queda cada vez más relegada** por otras problemáticas vividas como más acuciantes (inmigración, problemas de convivencia, etc.) sin que hasta la fecha se haya acertado a crear vínculos entre las distintas preocupaciones o intereses” (Emakunde, 2005).
- Existen educadores y educadoras con motivación e interés en formarse sobre las desigualdades existentes y en poner en práctica en sus espacios (clases, grupos, asociaciones) materiales y actividades sobre educación en solidaridad. Pero a veces no saben dónde recurrir para buscar propuestas de trabajo y formaciones concretas.
- Existe una demanda y una necesidad de unir la formación y la profundización en el conocimiento de la realidad con propuestas concretas de acción para contribuir a la solución de las problemáticas planteadas. Propuestas individuales, de cambio y transformación personal, y propuestas colectivas, de organización, participación y reivindicación en los espacios públicos.
- Las desigualdades entre hombres y mujeres y la perspectiva de género no es un tema incorporado con claridad en la práctica educativa del profesorado de secundaria y bachillerato, y se aborda de manera puntual en algunas actividades de solidaridad con un enfoque MED (Mujeres en el Desarrollo).

## 4. Avances y retos de la coeducación en Guatemala y Euskadi

### 4.1 Guatemala, superando exclusiones históricas

Las siguientes líneas presentan un análisis sobre la coeducación en Guatemala, realizado a partir de las opiniones y experiencias de 6 personas expertas en educación y género en el país<sup>2</sup>. Hemos ordenado los aportes en grandes temas que nos permitan comprender el contexto en el que se abre paso la coeducación en el país. Puede encontrarse una versión íntegra de las entrevistas en la web de educación de ALBOAN (<http://www.educacion.alboan.org/es/materials/320>) y en nuestro blog "Mujeres en marcha" (<https://gaurkoemakumeak.wordpress.com/2015/01/30/aprender-a-coeducar/>), así como en los anexos del presente documento.

#### **Avanzar en equidad de género, de etnia y social es clave para el desarrollo humano de Guatemala**

*"Este país es uno de los mayores ejemplos para demostrar la inequidad: en la cultura, lo material-económico-, de género, de edades y la inequidad respecto a las discapacidades"* (Carlos A.). En Guatemala, la inequidad parte de *"condiciones conformadas históricamente, sustentadas bajo un sistema racista y patriarcal"* (Cecilia A.).

Solo extendiendo la equidad, como es de justicia, podrá haber desarrollo humano en un país tan diverso como Guatemala, con 25 etnias diferentes en su territorio, y afectado por un neoliberalismo feroz que sume en la pobreza a gran cantidad de población vulnerable.

*"La equidad forma parte de una concepción del ser humano desde el valor del respeto a la diferencia. Por eso está íntimamente ligado al respeto a la diversidad, a las diferencias étnicas, religiosas, etc."* (Guillermina H.).

#### **La equidad en Guatemala comienza por medidas de acción positiva para los colectivos más excluidos**

*"Cuando hablamos de equidad estamos hablando de un tipo de esfuerzo o de lucha que garantice no solo la igualdad de oportunidades que se plantea tanto en Guatemala, sino que garantice que la oportunidad se da a partir de procesos previos. No es lo mismo un niño o una niña pobre desnutrida que ingresa a un centro educativo, sin condiciones nutritivas de proteínas desde su nacimiento, a un niño o niña que entra con todo eso garantizado. Decir "tiene igualdad de oportunidades" es una falacia porque en realidad no las tiene desde el principio de su vida"* (Carlos A.).

#### **Las actitudes, un paso más atrás de las leyes**

En todos los espacios de la sociedad guatemalteca se palpa un avance hacia una mayor presencia, participación y posicionamiento de las mujeres. La igualdad de género avanza con paso seguro, aunque generando muchas tensiones y rechazos. Actualmente se cuenta con leyes y políticas favorables a la igualdad y muchas mujeres se abren camino, haciéndolas realidad. Sin embargo, el cambio de actitudes va mucho más lento. *"Hay una creencia de que las niñas por ser niñas se van a casar y no necesitan estudiar. Lo que tienen que hacer es invertir en ser amas de casa. ¿Para qué van a invertir en educación? Por una parte, es una pérdida de tiempo y, por otra parte, las herencias solo se dan a los hombres y no a las mujeres. Entonces el hecho de promover el tema de la coeducación desde la educación va a hacer que las nuevas generaciones tengan una forma diferente de ver esta problemática porque son estereotipos que están bien marcados en nuestra sociedad"* (Sandy R.).

<sup>2</sup> Agradecemos su valiosa colaboración a Walda Barrios y Ana Lucía Ramazzini del Programa de Género de FLACSO, Cecilia Alfaro consultora independiente del Ministerio de Educación de Guatemala, Carlos Aldana ex viceministro de educación en Guatemala y Guillermina Herrera ex rectora de la Universidad Rafael Landívar.

Así, es imprescindible un gran proceso educativo de la sociedad para que el ser y el actuar de las personas no obstaculicen la igualdad. Sin duda, la escuela tiene un papel protagonista es este cambio cultural. Se cuenta con la ventaja de que *“hay debate teórico y los maestros sí están interesados; la gente está trabajando en ello (educar en la equidad) en las peores condiciones”* (Ana Lucía R.).

### **El eje de equidad de género, de etnia y social del CNB es una ventana abierta**

El hecho de que el eje de equidad de género, de etnia y social forme parte del enfoque oficial de la educación en Guatemala supone una gran oportunidad. La coeducación cuenta así con respaldo legal y base filosófica desde el Ministerio de Educación, lo que facilita su aceptación por parte del profesorado. La aprobación de este eje es un logro dentro del contexto descrito del país: *“quienes estuvieron en la época, hacían memoria sobre todo lo que costó posicionar el eje ahí e incluso todo lo que les costó dentro de la misma comisión de Reforma Educativa. Pero el hecho de que ya esté ahí creo que es como una ventana que podría irse trabajando más, y pienso que las organizaciones de mujeres necesitamos estar más pendientes de lo que está ocurriendo dentro de las clases”* (Walda B.).

### **Pero, ¿quiénes tienen que hacer avanzar la coeducación?**

Cuatro agentes se perfilan como clave: el Estado, las maestras y maestros, las ONGD de acompañamiento de procesos sociales y la sociedad civil. Veamos:

- “El Estado por medio de otras instituciones a parte del Ministerio de Educación. Yo creo que un medio rápido a partir del cual aprende la sociedad es una acción legal” (Guillermina H.). En definitiva, una alianza de instituciones públicas por la equidad, haciendo cumplir las leyes vigentes contra la discriminación de todo tipo.
- Por supuesto, maestras y maestros tienen la llave maestra en su enfoque pedagógico, su ser y actuar con el alumnado. *“El maestro lo es todo, podemos tener todas las facilidades materiales que si el maestro no está formado de nada va a servir.”* (Guillermina H.)
- Las ONGD que apoyan la educación, como ALBOAN y sus socias en Guatemala, también tienen mucho que aportar al avance de la coeducación: visión solidaria y de justicia social, motivación, materiales, redes... *“Se ha visto que a partir de la formación no formal del profesorado se impacta más en la educación formal, y eso es muy interesante; hay muchas ONGs en Guatemala que hacen procesos de formación con impacto hacia dentro del sistema educativo”* (Carlos A.).
- Las madres y padres de familia y toda la sociedad civil y sus organizaciones tienen el papel fundamental de vigilar y presionar para que las leyes y políticas educativas se cumplan, en la búsqueda de una educación de calidad humana, que fomente la anhelada equidad dentro y fuera de las aulas. Recordemos de nuevo las palabras de una de las expertas: *“las organizaciones de mujeres necesitamos estar más pendientes de lo que está ocurriendo dentro de las clases”* (Walda B.).

### **Identificando los grandes retos...**

- **Escuela mixta no es escuela coeducativa:** *“se volvió mixto el sistema educativo y después vino el concepto de “coeducación”, pero la gente pensaba que con tener niños y niñas en un aula ya estaban haciendo coeducación. Y entonces lo que ocurre es que esa educación más mixta fue más dañina que la otra porque aquí se empezaron a privilegiar convivencias, prácticas, valores... donde las niñas frente a los niños quedaban abajo y entonces se reprodujo de una manera nueva, de manera más moderna, el sexismo del anterior”* (Carlos A.).
- La **formación del profesorado** en coeducación: lo filosófico, lo organizativo, los contenidos y, sobre todo, lo vivencial. *“¿Quién le enseña a los maestros estas nuevas categorías y la forma de enseñarlas? Género, interculturalidad, equidad... Hay un esfuerzo que se está dando desde el Ministerio de Educación”* (Walda B.). Sin embargo, no es suficiente: la coeducación debe estar presente en los contenidos de estudio de las carreras encaminadas al ejercicio de la enseñanza.

- Trabajar la coeducación **combinando transversalidad con actividades concretas**. “Solo trasversal no, porque tiende a la invisibilización ya que te dicen que está y no es cierto” (Walda B.). “Tiene que ser trasversal pero también se tiene que ver algo específico porque la gente no transversaliza” (Ana Lucía R.).
- **Unir coeducación y ciudadanía**: “comprender cómo la coeducación implica otras variables que no se han integrado en coeducación: sexualidad, interculturalidad, educación política y ciudadana... La coeducación va por ahí, en cuanto los niños aprendan a interactuar de manera digna y equitativa eso va a impactar en la ruptura de patrones de poder que hay en Guatemala. La coeducación es educación plenamente política” (Carlos A.).

Sin duda, todos son retos motivadores para las personas apasionadas por la educación: nos muestran que la coeducación pone en nuestras manos una verdadera herramienta para transformar la sociedad hacia el sueño posible de la justicia y la paz.

## 4.2 La coeducación en Euskadi

La base de este análisis sobre la coeducación en Euskadi han sido las entrevistas realizadas entre abril y junio de 2014 a 7 personas expertas en materia de educación y género de nuestro entorno<sup>3</sup>: Hemos ordenado los aportes obtenidos en la entrevistas en diferentes apartados temáticos, para poder así comprender algunas las claves del pasado, presente y futuro de la coeducación en Euskadi. Puede encontrarse una versión íntegra de las entrevistas en la web de educación de ALBOAN (<http://www.educacion.alboan.org/es/materials/320>) y en nuestro blog “Mujeres en marcha” (<https://gaurkoemakumeak.wordpress.com/2015/01/30/aprender-a-coeducar/>), así como en los anexos del presente documento.

### Escuela mixta, ¿escuela coeducativa?

La implantación de la escuela mixta se percibe de forma general como un avance respecto al modelo de escuela segregada anterior. Sin embargo, este modelo se encuentra aún lejos de los valores que caracterizarían a una escuela coeducativa, que tal y como señala María Silvestre van más allá de juntar a niñas y niños en una misma aula. En este sentido, la implantación de un programa único ha supuesto la prevalencia de un modelo masculino y androcéntrico, obligando a las chicas a adaptarse él. En palabras de Fernando Oregi, se ha dado una cierta universalización del modelo masculino, donde “la igualdad era que todos fuéramos chicos, y para ello las alumnas debían educarse como los alumnos”. De este modo, la escuela mixta se ha basado exclusivamente en aquellos valores tradicionalmente asignados a lo masculino, y sobre ese modelo, tal y como recalca Luisa M<sup>a</sup> Puertas, hemos seguido trabajando.

A pesar de ello, persiste la creencia de que la escuela mixta es en sí misma una escuela igualitaria, puesto que da igual respuesta tanto a chicos como a chicas. Luisa M<sup>a</sup> Puertas señala que el hecho de haber alcanzado una igualdad legal nos ha llevado a interiorizar que la igualdad ya está conseguida. Beatriz Ugarte alerta sobre los efectos de dejarse impregnar por este “espejismo de la igualdad”, que hace que dejemos de tratar aspectos claves y aceptemos algunas ideas y comportamientos como naturales, en lo que Ana Isabel Sanz denomina el “currículo oculto”.

### Trayectoria de la coeducación

Existe una coincidencia al señalar que la LOGSE dio un gran impulso a la coeducación, incorporando la perspectiva de género como eje transversal. Fue en ese momento, a comienzos de los años 90, cuando nació Emakunde, aparecieron las primeras asesorías de coeducación para el profesorado (actuales Berritzegunes) y se iniciaron proyectos coordinados entre protagonistas que antes trabajaban de forma más dispersa, como el movimiento feminista o las instituciones de igualdad. “Ya no se trataba de personas aisladas, voluntaristas y concienciadas, sino que hubo una cierta masa crítica, un cierto movimiento dentro del sistema”, explica Fernando Oregi.

Tras el auge vivido en los 90 se constata que la coeducación sufre un bajón. Raquel Raposo apunta que la coeducación pasa a entenderse como ya incorporada, debido a su transversalidad, aunque lo que realmente sucede es que queda diluida, sin llegar a empapar la escuela de una nueva filosofía. Ana Isabel Sanz atribuye este hecho a las medidas europeas destinadas a homogeneizar las políticas de igualdad bajo el modelo del “mainstreaming”, dejando de apoyar políticas específicas y centrándose en una transversalidad que provocó que se desvanecieran espacios desde donde se venían liderando las políticas de igualdad.

En esta línea, se critica que no hubiera una implantación real de la coeducación, y que se dejase “en manos de la voluntad de los centros”, tal y como señala Luisa M<sup>a</sup> Puertas. “Faltaba un poco el reconocimiento por parte de la administración de que esto era importante y que había que asumirlo

<sup>3</sup> Agradecemos su valiosa colaboración a Raquel Raposo Acevedo, Responsable del Área de Programas y Formación de Emakunde, Beatriz Ugarte Maiztegi, Asesora en secundaria del Berritzegune A02 de Gasteiz, Luisa M<sup>a</sup> Puertas Peña, del Área de Diversidad y Convivencia del Berritzegune Nagusia, Begoña Garamendi Ibarra, Directora de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Anabel Sanz Del Pozo, Técnica de Igualdad del Ayuntamiento de Basauri, María Silvestre Cabrera, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto y Fernando Oregi Altube, de Orebe consultora.

desde un planteamiento de gobierno”, indica, aunque María Silvestre añade que, incluso a día de hoy, “la igualdad entre mujeres y hombres no es un tema prioritario en la agenda política”. También señala que “el impulso a la coeducación ha partido principalmente de los organismos de igualdad dentro de los diferentes órganos de gobierno”, pero que “es el propio ámbito de la educación el que tiene que coger esa bandera”.

Se constata un avance en materia de coeducación en estos últimos cursos, de la mano del Departamento de Educación y su Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo, presentado a finales de 2013. Ana Isabel Sanz comparte esta percepción, aunque piensa que todavía no se han puesto los medios suficientes: “Me da la sensación de que se gasta mucho dinero en elaborar materiales, que está muy bien, pero tiene que estar complementado con medidas concretas”. Begoña Garamendi explica también que “el Departamento tiene que potenciar estructuras que faciliten que todo esto se lleve adelante”, planteando formaciones para el profesorado y todas las personas que trabajan en la administración.

Beatriz Ugarte comparte una mirada positiva respecto a la situación de la coeducación, alegando que “por fin parece que avanzamos”, y recordando que “muchas veces no se trata tanto de hacer mucho, sino de empezar a hacer”. Espera “que haya una interacción entre los diferentes agentes institucionales para rentabilizar recursos y esfuerzos”, recordando que en nuestro entorno existe bastante sensibilidad con el tema de la igualdad y contamos con muchos grupos feministas y organizaciones comprometidas. Fernando Oregi hace también referencia a estos grupos y colectivos que han venido trabajando la coeducación, concluyendo que el proceso impulsado desde el sistema “acaba de empezar”, pero cuando se pone en marcha “tiene una tracción enorme”. “Esto no quiere decir que si pones algo en marcha automáticamente tenga que funcionar”, precisa Luisa M<sup>a</sup> Puertas, “pero por lo menos consigues que mucha gente se empiece a plantear determinadas cuestiones”.

### **Fortalezas y debilidades**

Una de las principales fortalezas identificadas es la existencia de un marco legislativo que ampara y apoya el trabajo en el ámbito de la coeducación. Relacionado con esto, Beatriz Ugarte apunta como ventaja la obligatoriedad de que en todos los centros haya una persona responsable de coeducación, tanto en el claustro como en el Consejo escolar, aunque advierte que “es importante evitar que la persona no sea cualquiera, la última en llegar al centro o porque no quiere nadie, sino que sea una persona que tenga formación y autoridad reconocida en el centro y conozca su entorno, de manera que pueda hacer bien su trabajo”. María Silvestre lamenta que, aun así, “muchos aspectos de la coeducación queden en manos de la voluntariedad”, y “no todo el profesorado pase por una educación por igualdad que les permita enseñar igualdad”, por lo que propone “una formación en igualdad mucho más generalizada y obligatoria”. En este sentido, tanto Beatriz Ugarte como Luisa M<sup>a</sup> Puertas destacan la “cultura de formación permanente” que existe en nuestro entorno y el hecho de que en los centros educativos “hay ganas” de trabajar la coeducación.

En relación a la legislación, Luisa M<sup>a</sup> Puertas señala que “la calle ha ido muy por delante”, actuando en muchos casos como referente. Fernando Oregi hace referencia a este mismo hecho recordando que “no empezamos de cero, hay mucho trabajo realizado”. Beatriz Ugarte alude a la fuerte presencia del movimiento asociativo y a la unión sinérgica con el ámbito educativo, haciendo referencia al apoyo entre organizaciones y apuntando además que la coeducación “ha salido a la calle y está conectando mucho con la gente joven”. Aunque admite un retraso entre lo que sucede en la calle y en los centros educativos, comparte la idea con Fernando de que “en la escuela no suele pasar nada que no esté pasando ya en la sociedad”. Esto genera un contexto social favorable, donde existe una “fuerte preocupación por el tema de la prevención de la violencia”, comenta Luisa Mari.

Sin embargo, el espejismo de la igualdad presente en la sociedad se perfila como uno de los principales problemas para la coeducación. También para el profesorado, puesto que trabajar desde una perspectiva coeducativa supone cuestionar tus propias actitudes y “descubrir qué hay oculto dentro de ti, insertado por tu propio proceso de socialización, que está contribuyendo a que se reproduzcan determinadas situaciones en el aula”, opina Raquel Raposo. Ana Isabel Sanz lamenta la falta de formación recibida al respecto durante la etapa universitaria, y se muestra sorprendida de que, incluso en magisterio, la coeducación “no sea un tema central, sino una optativa que haces en lugar de educación vial”. Beatriz Ugarte considera que “falta debate para poder avanzar” y señala que

“generalmente asociamos el debate con el conflicto y por eso solemos evitarlo”, pero que es muy importante debatir y generar “espíritu crítico”.

Beatriz y Luisa Mari coinciden en que, con el modelo actual, el profesorado está cargando con todo. Es necesario tener en cuenta su cansancio y buscar estrategias, “ofertar puntos de encuentro, redes en las que compartir con otras escuelas”. Ante esto, Beatriz apuesta por la coordinación entre agentes educativos, para entender que “no consiste tanto en hacer más cosas, sino en hacerlas de otra manera”. Luisa Mari atribuye la presión en los centros a la idea de que “todo lo que la sociedad no tiene solucionado también acaba yendo a los centros educativos”, y plantea el reto de que “la coeducación no se entienda como algo más, sino como una forma diferente de hacer nuestro trabajo, que permita revelarnos determinados aspectos de los que no solemos ser conscientes”.

Raquel Raposo y Fernando Oregi apuntan al tema de la transversalidad como otra dificultad importante. Para Raquel, al ser transversal la coeducación no acaba de tener el peso específico suficiente, y al final “no se termina de entender bien qué significa eso de la transversalidad”. Fernando señala que en ocasiones “se habla tan en general que parece que no sabemos de qué estamos hablando”.

### **Actitud del profesorado, dirección de centros y familias a la hora de trabajar la coeducación**

Parte del profesorado muestra resistencias ante lo que interpreta como una “carga extra”, según defienden Ana Isabel Sanz, Beatriz Ugarte y Fernando Oregi. Éste apunta, al igual que otras compañeras, que la coeducación no significa añadir nuevas tareas o materias, sino que es “la forma en la que hago mi trabajo”. En este sentido, Ana Isabel apunta que aprender esa otra forma de trabajar “necesita de un proceso, unos tiempos, y eso supone recursos y medios”.

Entre otras resistencias, se aprecia una “falta de formación e inseguridad ante nuevos escenarios sexistas”, acompañada del “miedo a caer en extremismos” y de una actitud derrotista ante una situación en la que “no se puede hacer nada”, señala Beatriz, quien añade que “todavía se confunde hembrismo con feminismo”. Existe la dificultad, según Ana Isabel, de “no ver” ciertos aspectos en el aula, como el lenguaje androcentrista o el mayor protagonismo del niño en el aprendizaje. En estos casos, Fernando Oregi señala la equivocada sensación existente de que el sistema es neutro, añadiendo que “en la medida que no cuestionamos un tema, el alumnado esta entendiendo que lo estamos dando por bueno y lo estamos potenciando”.

Sin embargo, se aprecia también una importante acercamiento del profesorado hacia la coeducación, donde en muchos casos “la desconfianza o sorpresa inicial se transforma muchas veces en alegría o sensación de descubrimiento, porque empiezas a entender cosas que antes no entendías”, según Fernando. Tanto María Silvestre como Raquel Raposo, ambas involucradas en el programa coeducativo Nahiko de Emakunde, comentan que “el profesorado, en general, está abierto a trabajar temas diversos y a aprender, ya que se da cuenta de que le faltan herramientas para trabajar la coeducación en el aula”. Respecto a este tipo de trabajo en colegios, Ana Isabel Sanz dice haber comprobado que “el profesorado acepta muy bien que vayamos de fuera a hacer cosas”, aunque encuentra que lo de ir de fuera “se queda en acciones muy puntuales, que al final no llegan a ningún sitio”. “Lo que estamos haciendo es sustituir de alguna manera al Gobierno Vasco en sus responsabilidades”, concluye. Aun así, y ante la dificultad de hacer replantear al profesorado sus prácticas educativas, las perspectivas son optimistas. En palabras de Raquel Raposo, “nuestra experiencia es que el profesorado se implica cuando sabe qué hacer y cómo hacer y dispone de tiempo para ello”.

La dirección de los centros juega un papel imprescindible en el objetivo de “conseguir que la coeducación forme parte de la identidad del centro”, señala Beatriz. Esto, según Raquel, “supone un esfuerzo por parte de los centros, que tienen que dotar al profesorado de ese tiempo extra”. Fernando comenta que, a pesar de que a la hora de trabajar con los centros “siempre ha habido un compromiso de aceptación por parte de la dirección, la iniciativa ha partido más del profesorado, de personas concretas o grupos concretos”, aunque la implicación del Departamento de Educación “puede favorecer que a nivel de direcciones se trabaje más la coeducación”.

“Uno de los mayores retos de la coeducación es incluir a las familias en todo el proceso educativo, porque si no, se puede vivir una verdadera fractura entre lo que está viviendo el alumnado en el centro y lo que vive en su propia casa”, indica Fernando. Para Raquel Raposo, las familias son “un

reflejo de la sociedad, donde la percepción de igualdad ya está alcanzada”, y remarca la dificultad de trabajar con ellas. Fernando lamenta que la responsabilidad frente a ciertos temas se siga depositando casi por completo en los centros educativos, y dice que “la mayoría de las familias ni participan, ni acuden al centro, ni consideran que la educación es cosa suya”. Aunque no acuden de forma masiva, una vez se enganchan “su mirada cambia”, dice Raquel. En general, suelen dar importancia a la coeducación cuando “perciben que a su hijo o hija le afecta directamente el tema”, comenta Beatriz, y es entonces cuando se generan relaciones interpersonales entre el alumnado, el profesorado y las familias. Para que se sigan produciendo estos resultados tan gratificantes, hace falta “innovar en estrategias para fomentar la participación de las familias”, concluye.

### **Evolución de las temáticas tratadas y debates actuales**

El lenguaje inclusivo se presenta como uno de los aspectos más tratados desde la coeducación en Euskadi, tanto en la comunicación oral como en los materiales educativos, junto a otros igualmente “fáciles” o que tienen “mayor visibilidad”, mantienen Luisa M<sup>a</sup> Puertas y María Silvestre, como la gestión de los espacios. En este sentido, Fernando Oregi hace referencia especialmente al patio, donde hay centros que distribuyen los diferentes espacios por días o intentan impulsar juegos más cooperativos y con diferentes materiales, entre otras medidas.

Para Beatriz Ugarte la prevención de la violencia de género es otra temática bastante trabajada, que además supone “una manera de enganchar a la gente”, y hace alusión a los programas más potentes de las administraciones, Nahiko y Beldur Barik. Tanto ella como Luisa Mari señalan la educación afectivo-sexual como un tema que se ha trabajado, aunque “no siempre de la manera adecuada”, y en algunos casos recriminan un “enfoque puramente reproductivo”. Fernando puntualiza que, si bien se ha avanzado en la vertiente fisiológica, se ha conseguido “muy poco o nada en el ámbito afectivo”, donde “se están reproduciendo determinados comportamientos relacionados con un amor romántico muy dependiente”.

Entre otros temas que se están empezando a tratar con mayor profundidad aparecen las identidades diversas y la orientación sexual, “hasta ahora bastante tapados”, según Luisa Mari. En situación similar se encuentra la orientación académico-profesional, donde todavía se detecta una importante necesidad de profundizar, ante la cantidad de estudios y profesiones “masculinizadas o feminizadas hasta en un 90%”, señala Fernando Oregi. Luisa Mari añade como reto el tema de las hijas e hijos de madres maltratadas y de la interculturalidad, comentando al respecto que “tenemos la costumbre de decir al resto cómo tienen que hacer las cosas, aunque aquí no hayamos logrado la igualdad, enseguida les decimos a los demás cómo tienen que ser iguales”.

Como medida para impulsar la coeducación, Beatriz Ugarte propone aprovechar la fuerza que están cogiendo las celebraciones del 8 de marzo y 25 de noviembre, para que dichos eventos “no se queden ahí”, y sirvan como “excusa para introducir estos temas de manera sistematizada en el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje”. Menciona el mayor abordaje hacia todo lo relativo a los micromachismos y a las diversas masculinidades, subrayando como un avance “el que los chicos vayan asumiendo responsabilidades” en un contexto histórico donde “ha sido poca la responsabilidad asumida por ellos y también la asignada socialmente”.

El debate en torno a la coeducación sigue abierto, con muchas de estas temáticas aun candentes. Cabe aclarar “si la coeducación es suficiente para tratar la violencia de género o son necesarias intervenciones específicas”, manifiesta Luisa M<sup>a</sup> Puertas, o si dicha violencia es tratada “desde un punto de vista meramente disciplinario o punitivo, alejándose de la coeducación”, agrega Beatriz Ugarte. Observa una postura contraria desde diversos sectores que “desprestigian y subestiman la aportación del conocimiento feminista, victimizan a las mujeres y a la vez las responsabilizan”. Ana Isabel Sanz habla de “antifeminismo reactivo”, compuesto sobre todo por “hombres que no quieren perder sus privilegios”, aunque apunta que “a las feministas siempre ha habido un montón de hombres apoyándonos”, lamentando que se presente al feminismo como algo que no es, como “una lucha de mujeres contra hombres”.

Tanto Raquel Raposo como Fernando Oregi opinan que “hay bastante acuerdo en hacia dónde habría que ir”, y el debate podría estar más en el “cómo”, planteando la mejor estrategia para cada lugar y momento. Luisa M<sup>a</sup> Puertas señala hacia la prevención, recordando que “hay que tener en mente a todo el alumnado, chicos y chicas, sin excluir a nadie”. Para Beatriz, hace falta poner en

práctica lo que sabemos, ya que “te da de alguna manera la sabiduría necesaria para afrontar nuevos retos, nuevas ideas y nuevas formas de hacer las cosas”.

### **Coeducación en las aulas: enfoque transversal o específico y vinculación con la realidad social**

La transversalidad a la hora de tratar la coeducación se antoja fundamental. La coeducación “tiene que impregnar todo lo que hacemos”, dicen Luisa M<sup>a</sup> Puertas y Raquel Raposo, ya que no se trata de una asignatura, “es una forma de entender las relaciones entre las personas”, añade María Silvestre. Sin embargo, coinciden con Fernando Oregi en que al mismo tiempo “se necesitan espacios específicos de profundización”, y Luisa Mari pone como ejemplo las tutorías. Al respecto, Beatriz Ugarte es clara: “no me imagino una cosa sin la otra, me parece una incoherencia”.

Resulta fundamental, asimismo, que la coeducación tenga influencia más allá del ámbito educativo formal. En este sentido, Ana Isabel Sanz teme que la coeducación “se convierta en una asignatura más de la escuela, sin vinculación con la realidad exterior”, aunque hace referencia a varios proyectos, como el de 1ERA 2KAIN en Basauri, que otorgan gran importancia al trabajo fuera del aula, a pesar de ser consciente de su dificultad. Esta visión es también compartida por Fernando Oregi y María Silvestre, que entienden que vincular la coeducación con la realidad social es “uno de los mayores retos en estos momentos”, señalando además que “la única forma de avanzar en la coeducación es lograr que la permeabilidad entre la escuela y su entorno sea total”, incluyendo a las familias y a todos los agentes sociales. Ana Isabel recuerda que “la participación social se trabaja en muchos casos fuera de los horarios de 8 a 3”, aludiendo además a la responsabilidad individual y a la importancia de unir agentes, como asociaciones tanto de madres y padres como de vecinos y vecinas o juveniles, con intención de trabajar en red.

Fernando valora positivamente la labor en el ámbito escolar, contemplando que seguramente sea “la única forma de empezar”, pero recordando la importancia de ir más allá, porque si no, la coeducación “se convierte en algo que sabemos, pero que no vivimos”.

### **Valores de la escuela mixta y la propuesta de trabajar de manera diferenciada**

“El valor de que niñas y niños estudien juntos es enorme, todo son ventajas”, señala Fernando. Se trata de una opinión compartida de manera unánime, incorporando además la visión de la diversidad como riqueza, en un aula compleja y plural “no solo entre niñas y niños, sino entre diferentes entornos, procedencias o circunstancias”, añade María Silvestre. “La escuela no es solo una preparación para la vida, ya es la vida, y la vida es mixta” concluye Fernando.

Aun así, tanto Luisa M<sup>a</sup> Puertas como Beatriz Ugarte matizan que la educación mixta en sí no garantiza la coeducación, que “significa dar un paso mucho más adelante”, y que más que juntarnos, es importante preguntarnos “para qué” y “cómo”, comentan. Es aquí donde aparece la posibilidad de trabajar en grupos separados, pero “sólo para abordar aspectos particulares y con una estrategia muy concreta”, dice María Silvestre, y “con la condición de compartir los resultados, trabajando de manera conjunta tanto al principio como al final”, apuntan Ana Isabel Sanz y Fernando Oregi. Según Beatriz, el hecho de venir de culturas segregadas justifica este tipo de metodología puntual, teniendo en cuenta que en nuestra vida diaria “elegimos continuamente este tipo de espacios porque nos aportan algo, y no podemos obviar esa necesidad”. Además, al separarlos en grupos “salen cosas muy interesantes”, porque “puede haber más libertad a la hora de expresarse”, comenta María, “pero sin trasladar la idea de segregación”.

Luisa Mari y Beatriz ven en la edad un factor importante de cara a trabajar de manera diferenciada, apuntando especialmente a “las edades unidas al desarrollo identitario”, como los 16 años, donde las influencias de género se evidencian en ciertos comportamientos. En este proceso, la asignatura pendiente del sistema escolar es en muchos casos, según Fernando, la personalización, el “respeto a los ritmos de cada persona”, teniendo en cuenta las posibles “diferencias de maduración individuales”, y sabiendo que “las mochilas de los chicos tienen unas deficiencias y que las de las chicas tienen otras, y la intervención educativa se hace sobre esas mochilas”. Trabajar de manera diferenciada se justifica como recurso puntual, nunca como norma, en una escuela mixta y

coeducadora donde los resultados son mucho más enriquecedores “cuanto más variado sea el rango de personas con las que interactúas”, subraya Begoña Garamendi.

### **Interculturalidad y coeducación**

Es precisamente la diversidad la que une estos ejes educativos, “la educación en la igualdad desde el respeto a la diversidad”, precisa María Silvestre. Ambos comparten también la dificultad a la hora de ser trabajados, confiesa Raquel Raposo, que añade que “teorizamos mucho pero nos cuesta llevarlo a la práctica”. Más allá de los parecidos, Fernando Oregi señala que “en realidad no se separan”, son una necesidad y un reto para la ciudadanía, “del que todos y todas podemos aprender mutuamente”.

Para Ana Isabel Sanz, tanto para la coeducación como para la interculturalidad “tendríamos que buscar la lógica que de alguna manera hace que las diferencias sean discriminatorias”, educando a niños y niñas en el “reconocimiento y visibilización de las diferencias como algo positivo y fundamental”. Para favorecer un desarrollo libre-identitario, “tenemos que tener una postura tan crítica con nuestra cultura como con la del otro, empezando a cuestionar lo que damos por normal”, defiende Beatriz Ugarte, lo que “nos ayuda a colocarnos no tanto como jueces, sino como compañeros y compañeras”.

Para Fernando, este cuestionamiento es un ejemplo del cruce continuo entre interculturalidad y coeducación, ya que en la relación entre profesorado y familias de otras culturas aparecen “otras formas de entender cómo debe ser un hombre y cómo debe ser una mujer”, y eso “está llevando a determinado profesorado a acercarse a la coeducación”.

En las aulas, “es importante que no veamos este cruce desde el conflicto”, comenta Luisa M<sup>a</sup> Puertas, tomando como ejemplo el caso de “la niña musulmana que no quiere ir a la piscina”. “Vemos unas cosas y otras no”, dice, en relación al sesgo cultural, recordando la importancia de hablar con las familias sin “situarnos por encima”. “Ni aquí estamos bien, ni quienes llegan están tan mal”, explica Fernando. Como ejemplo, relaciona la igualdad con un semáforo, argumentando que, mientras en otras sociedades se aplican prohibiciones o semáforos rojos, “en nuestras escuelas no se prohíbe a las chicas estudiar ingeniería o a los chicos enfermería, sino que aprenden que no deben hacerlo”. Existen “semáforos verdes” igualmente discriminatorios, por los cuales “se dan aplausos y reconocimiento a determinadas conductas y no a otras”.

Según él, a la hora de encajar dos ejes como interculturalidad y coeducación, “muchas veces la solución va en la línea de conocerse y entenderse, entender por qué alguien piensa que lo mejor para su hijo o hija es una determinada cosa”, para lo cual es indispensable “quitarnos de encima la visión de mundo desarrollado y mundo subdesarrollado”.

### **Coeducación en Euskadi: retos y papel de las ONG**

“La coeducación ha de ser un tema clave, transversal y fundamental”, prioritario para todas las administraciones, comparten Ana Isabel y María Silvestre, y “que oriente al alumnado a elegir su itinerario vital, académico y profesional sin sesgos, teniendo en cuenta la diversidad”, completa Raquel Raposo. Para ello, es vital la formación del profesorado, ofreciendo continuas oportunidades que ayuden a “desvelar el currículum oculto”, dice Beatriz Ugarte. En su opinión, es necesario trabajar la sexualidad y los cuidados, pues “tocan la esencia del patriarcado”, y remarca la importancia de “tratar el cuerpo”, un tema todavía poco trabajado desde el feminismo.

Los centros tienen que continuar su proceso de cambio, pues, según Fernando Oregi, “los caminos de siempre llevan a los lugares de siempre”. Begoña Garamendi habla de “lograr que el alumnado perciba el ámbito educativo como un espacio seguro, donde todo el mundo tenga cabida”, ya que “en estos momentos la escuela es de todos y todas, pero solo para algunos pocos”.

En esta tarea, “la escuela sola no puede”, reconoce Luisa M<sup>a</sup> Puertas, por eso hace falta involucrar a las familias, alumnado, profesorado y agentes sociales, porque “entre todos y todas tenemos que ir construyendo un mundo diferente”. Se trata de trascender el ámbito escolar y de “hacer red”, señala Beatriz, y aquí las ONG cumplen un papel muy importante. No se trata solo de que vengan con un programa concreto o unos buenos materiales, tienen que “participar en la vida del centro y que éste

participe en otras actividades solidarias que llevan a cabo las ONG”, sin olvidar que “la escuela está integrada en una comunidad”, explica Luisa Mari.

Fernando Oregi y Ana Isabel Sanz destacan la labor referente de ONG como ALBOAN, apoyando procesos de formación y campañas, y colaborando para proyectar la labor de los centros en la sociedad. “Hay que ser ambiciosos”, dice Ana Isabel, y “potenciar la movilización y la participación social” involucrando a todos los agentes, de manera que podamos complementar conocimientos avanzando hacia un objetivo común a través de “un trabajo conjunto y enriquecedor”.

## 5. Lecciones aprendidas

Con base en el análisis de las entrevistas realizadas en Guatemala y en Euskadi, las referencias bibliográficas consultadas y las visitas llevadas a cabo a diferentes centros educativos que desarrollan actividades coeducativas, hemos extraído una serie de ideas claves que nos permiten un acercamiento a la situación actual de la coeducación en ambos contextos:

- **Presencia marginal de la coeducación en la agenda educativa**

La coeducación ha tenido un escaso protagonismo en la agenda educativa de ambos contextos. A comienzos de los 90 se desarrollaron en Euskadi diversas experiencias coeducativas y se mostró cierto interés por el tema aunque éste se fue diluyendo. Durante los últimos años la coeducación ha sido un tema un tanto abandonado, no prioritario.

- **Espejismo de la igualdad**

El principal problema detectado en nuestro diagnóstico sobre la coeducación en Euskadi y Guatemala es el del denominado “**espejismo de la igualdad**”. Se tiene la sensación que la igualdad de género es algo que ya se ha conseguido, por lo que no es necesario trabajar en este ámbito. Los avances obtenidos durante las últimas décadas y la amplia legislación existente en el ámbito de la igualdad entre mujeres y hombres parecen indicar que la meta ya ha sido alcanzada, cuando diferentes indicadores sociales nos indican lo contrario.

- **Amplia legislación que no llega a las aulas**

Contamos con una amplia legislación referida a la igualdad entre mujeres y hombres, y uno de los de los ámbitos más regulados en materia de políticas de igualdad es precisamente el de la educación. Sin embargo, la importancia que se da a la equidad de género en las leyes no se corresponde con la presencia que tiene la coeducación en las aulas. Contar con leyes igualdad no debería entenderse como una meta, sino más bien como un punto de partida para lograr una sociedad más igualitaria.

- **Feminismo y equidad de género estigmatizados**

El feminismo es percibido de forma negativa por amplios sectores de la sociedad. En muchos casos este rechazo está motivado por el desconocimiento y por los múltiples prejuicios asignados a las personas que militan en este movimiento. El mencionado “espejismo de la igualdad” hace que muchas personas consideren que el feminismo es algo trasnochado, propio de un contexto de hace décadas que ya ha sido superado.

- **Seguimos muy lejos de la coeducación**

El establecimiento generalizado de la escuela mixta ha sido un gran avance, porque ha generado importantes cambios educativos y sociales. Sin embargo, escuela mixta y coeducación no son lo mismo. La escuela mixta es un paso necesario para la coeducación, pero no es suficiente. Al pasar de un modelo segregado, con currículos diferenciados, a un modelo mixto de currículo único, lo que se ha llevado a cabo es una trasposición del modelo de la escuela masculina a la escuela mixta. No se ha dado una unión de los anteriores modelos segregados, sino más bien una integración de las chicas en las escuelas de los chicos. Se trata de una escuela donde conviven niños y niñas en un mismo espacio educativo, pero se prioriza el modelo de escuela masculino.

- **Se trabaja de forma transversal, aunque también específica y diferenciada**

La coeducación debería trabajarse de forma transversal, de manera que impregne a toda la comunidad educativa y quede inserta en la cultura y en las prácticas de los centros desde un planteamiento integral. Asimismo, la coeducación puede ser trabajada de manera específica, como refuerzo de lo transversal, tanto en grupos mixtos como, en algunos aspectos, de forma diferenciada.

- **Necesidad de formación específica en coeducación.**

Necesitamos una formación en igualdad mucho más generalizada y obligatoria para el profesorado en su conjunto. Es necesario que el profesorado revise sus prácticas educativas, puesto que en muchos casos pueden estar reforzando determinadas actitudes sexistas sin darse tener conciencia de ello. Los profesores y las profesoras son hijos e hijas de la sociedad en la que vivimos, por lo que en una medida importante reproducen valores y actitudes de la sociedad machista. En este sentido, el profesorado necesita espacios específicos donde poder revisar sus prácticas, verlas de otra manera y aprender a realizar algunas de otra forma.

- **No se trata de hacer más, sino hacerlo diferente**

Uno de los problemas que plantea el profesorado a la hora de trabajar la coeducación es la carga de trabajo que tienen. Se observa la coeducación como otra tema más a trabajar, una sobrecarga. Sin embargo, la coeducación no debería relacionarse con más trabajo, sino como una forma de revisar de forma crítica nuestro trabajo educativo. Revisarnos y revisar nuestra tarea requiere sin duda un esfuerzo, pero no requiere de mayor carga laboral.

- **¿Lo más trabajado? Lo más visible**

Lo más trabajado en el ámbito de la coeducación han sido los aspectos más visibles, y por lo tanto más fáciles de detectar: el lenguaje inclusivo, los libros de texto, los espacios... Esta aproximación ha permitido ofrece una mayor visibilidad de la coeducación en el centro, pero aún queda el reto de trabajar aquellos aspectos menos visibles: micromachismos, microviolencias, gestión de los sentimientos...

Un tema que despierta especial interés es el de la violencia de género, sobre todo entre el profesorado de secundaria. Es en la adolescencia cuando se encienden las luces de alerta ante este tema, pero es evidente que se dan manifestaciones, no tan alarmantes, desde edades tempranas y es necesario trabajarlo desde la infancia.

- **La coeducación no puede quedar encerrada en el aula**

Uno de los mayores retos de la coeducación es incluir a las familias y al entorno social en todo el proceso educativo, de manera que no se produzca una fractura entre lo que vive el alumnado en el centro y lo que vive en casa. Es necesario que las experiencias coeducativas permeen entre las familias y los agentes sociales del entorno. Un proyecto coeducativo no puede quedar limitado al horario escolar, a las cuatro paredes de los colegios, en un proyecto que conocemos pero que no vivimos.

- **Necesario liderazgo de las direcciones de los centros.**

Para que en un centro escolar la coeducación forme parte de la cultura del centro, es imprescindible el liderazgo de la dirección en el impulso de la misma. Resulta necesario lograr que la coeducación forme parte de la misma identidad del centro, y en ese proceso la labor de los equipos directivos es determinante.

## 6. Conclusión

El análisis del recorrido en el ámbito coeducativo vivido en dos contextos tan diferentes como Guatemala y Euskadi no ha estado exento de dificultades, pero nos ha permitido obtener una serie de valiosos aprendizajes que están sirviendo para orientar nuestro trabajo en el terreno de la coeducación.

La situación educativa de Euskadi y Guatemala responde a realidades sociales muy diferentes y da respuesta a necesidades y retos que en muchos casos poco o nada tienen que ver. Sin embargo, ambos contextos comparten elementos comunes:

- Los principales protagonistas de la coeducación son los educadores y educadoras (principalmente estas últimas) que han puesto de forma desinteresada todo su empeño y esfuerzos en transformar su práctica educativa para ir construyendo escuelas verdaderamente coeducativas, aún enfrentando dificultades personales, sociales e institucionales.
- La formación del profesorado y de toda la comunidad educativa es uno de los nudos para el avance de la coeducación. Nos referimos a formación formal sobre coeducación dentro de la carrera de Magisterio (prácticamente inexistente en Guatemala y muy puntual en Euskadi), a formación complementaria o de actualización para docentes en activo y, sobre todo, a esa formación que tiene que ver con la vivencia, con repensarnos como mujeres y hombres y darnos la oportunidad de desaprender todo lo que nos oprime y encasilla.

Teniendo en cuenta esto, como ALBOAN renovamos nuestro compromiso de acompañar al profesorado y centros educativos para avanzar juntos hacia la educación que queremos: una educación que favorezca el desarrollo integral de las personas, en la que nuestras niñas, niños y jóvenes vivan la igualdad, la equidad, la cooperación y el cuidado, para que sean los y las ciudadanas comprometidas con la transformación personal y social que necesita nuestro mundo global.

Y para ello resulta imprescindible ir revisando y repensando nuestro modelo de escuela, para poder así desterrar aquellas creencias y prácticas que siguen reproduciendo el sexismo y los estereotipos de género. Aspectos que por su cotidianeidad y arraigo suelen pasársenos desapercibidos, pero que es necesario revisar de forma crítica y constructiva. Aspectos que incluyen la propia organización del centro, el currículo académico, los libros de texto y los materiales pedagógicos, las metodologías de enseñanza, las actitudes y expectativas del profesorado, el lenguaje, la gestión de los espacios...

Revisar críticamente y repensar nuestro trabajo no es tarea fácil, porque requiere un esfuerzo cotidiano y un fuerte compromiso con la tarea educativa. Además, los logros alcanzados en la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres han generado una especie de “espejismo de la igualdad”, que invisibiliza aquellos aspectos más sutiles y profundos del sexismo. Pero, sin duda, el esfuerzo merece la pena, porque la coeducación nos abre un nuevo y amplio horizonte de posibilidades de trabajo que nos permite comprender y dar respuesta a muchos de los problemas que habitualmente solemos encontrar en el aula y en los grupos con los que colaboramos. ALBOAN quiere ser un acompañante de ese esfuerzo y contribuir con herramientas concretas a la construcción de una escuela verdaderamente coeducativa.

Para concluir, nos gustaría resaltar el papel de esas educadoras y educadores apasionados que, a través de militancias particulares, generalmente carentes de apoyo y reconocimiento, y enfrentadas a fuertes resistencias, han ido dando cuerpo a las experiencias coeducativas en escuelas y grupos que han dado base a las valiosas lecciones recogidas en este trabajo. Desde ALBOAN queremos mostrarles nuestro más profundo agradecimiento porque durante años han mantenido viva la llama de la coeducación y queremos, sobre todo, animarles a seguir adelante. **Eskerrik asko! Maltiox!**

## 7. Recursos bibliográficos y en red

### Publicaciones

ARARTEKO. (2009). “La transmisión de valores a menores”. Vitoria-Gasteiz: Ararteko. Disponible en: [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1\\_1703\\_3.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1703_3.pdf)

COMISIÓN PARITARIA DE REFORMA EDUCATIVA –COPARE- (1998): “Diseño de Reforma Educativa”, Guatemala, COPARE.

EMAKUNDE. (2005). “La coeducación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Evolución y estrategias de futuro”. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. Disponible en: [http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub\\_informes/es\\_emakunde/adjuntos/informe.21.coeducacioncapv.cas.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_informes/es_emakunde/adjuntos/informe.21.coeducacioncapv.cas.pdf)

GOBIERNO VASCO. (2013). “Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo”. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Disponible en: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_conviven/adjuntos/coeducacion/920006c\\_Pub\\_EJ\\_hezkidetza\\_plana\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_conviven/adjuntos/coeducacion/920006c_Pub_EJ_hezkidetza_plana_c.pdf)

MELLENDEZ, L.A. (2006): “*La educación en Guatemala 1954-2004, enfoque histórico- estadístico*”, Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala.

MONZÓN, A.S. (2001): “*Rasgos históricos de la exclusión de la mujeres en Guatemala*”, Cuadernos de Desarrollo Humano, Guatemala, PNUD.

PNUD (2000): “Guatemala: la fuerza incluyente del desarrollo humano. Informe nacional de desarrollo”, PNUD. Disponible en: <http://desarrollohumano.org.gt/content/informes-nacionales-1>

SIMÓN RODRÍGUEZ, M. E. (2010) “La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación”. Madrid: Narcea.

SUBIRATS MARTORI, M. (1994). “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy” en Revista Iberoamericana de Educación, nº 6, Género y Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm>

### Leyes y documentos nacionales

Currículum Nacional Base de Guatemala, disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/>

Ley Nacional Educación Guatemala, Decreto Gubernativo 12-91, disponible en: [http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2010/data/Conozcanos/Ley\\_Educacion\\_Nacional.pdf](http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2010/data/Conozcanos/Ley_Educacion_Nacional.pdf)

## 8. ANEXOS

### a) Transcripción de entrevistas realizadas en Guatemala

#### CECILIA ALFARO

Consultora del Ministerio de Educación en materia de género.

Fundadora de la primera Unidad de Género dentro del Ministerio de Educación.

Productora de materiales educativos de educación sexual integral.

Guatemala, enero 2015

#### **P: ¿Cómo definirás tú la equidad de género y cómo la relacionarías con las demás equidades?**

R: Yo creo que es importante contextualizarla dentro de toda la parte de la Ilustración, del Humanismo... y cómo la sociedad representada no era la humanidad que se deseaba en ese momento. Este movimiento tan interesante abre cabida a los derechos de las personas. Lo plateo porque no siempre es así, y, afectivamente, tienes un marco regulatorio y normativo social que nos dice que todas las personas somos iguales y tenemos derechos, como nuestra dignidad, y que deberíamos entonces tener acceso a condiciones básicas que nos permitan desarrollarnos con plenitud. Y en ese sentido Simone de Beauvoir, nos hizo una contribución muy importante planteando el tema de la equidad de género. Ella, y antes de ella un montón de mujeres dentro de la época, se dan cuenta de que a pesar de que tanto los hombres como mujeres somos seres humanos, encontramos diferencias a nivel social y tampoco se cumplen los derechos de la misma manera. Y en ese sentido entonces, entender que hay una concepción social patriarcal que efectivamente nos ubica a las personas en una sociedad jerárquica, tanto en contextos simbólicos como en cuestiones materiales. Entonces, aunque formalmente se reconoce la igualdad, ya en términos de la realidad, a partir del análisis de género, identificar cómo se vive finalmente esa desigualdad sustentada en lo que llamamos el “sistema patriarcal”.

Afortunadamente, a partir de esta construcción teórica empezamos a hacernos preguntas referidas a la relación existente entre la equidad de género y otras equidades.

Pero una cosa es la teoría, que te ayuda a entender que eso existe, y otra cosa es cómo aplicas el análisis de género para que sobre esa base, podamos ir haciendo los cambios necesarios.

#### **P: ¿Cómo analizas el contexto de Guatemala en referencia a la equidad?**

R: Yo creo que no es sencillo porque estamos en un momento en el cual tenemos diferentes marcos organizativos a partir de los cuales está organizada la sociedad. Están los sistemas democráticos, que no están cumpliendo con su tarea. Entonces, creo que se combina toda una realidad desigual que tiene este país, seguimos teniendo muy poca gente con un poder adquisitivo que les dota de poder para esclavizar a otra gente. Y, por otro lado, la gran mayoría, con una calidad de vida muy en el nivel de supervivencia.

Esas condiciones conformadas históricamente, están sustentadas bajo un sistema racista y patriarcal. Lo que yo veo es una institucionalidad no solo devastada sino que varía dependiendo del partido electoral, del partido político. Hay muy poca transparencia, es superficial.

Yo diría que todos esos componentes se mezclan, entonces no es una cuestión tan sencilla; en un país con cada vez más exclusión.

#### **P: Y según tu experiencia en el ámbito educativo, ¿cuál es el aporte a la equidad desde la educación?**

R: Pensando en el Ministerio de Educación de Guatemala, para mí ha sido muy fuerte la experiencia porque pasamos de un contexto donde asumimos la igualdad de género por primera vez en la existencia del Ministerio en 2010, y ya hace rato que la tenía que reconocer. Esta institución en particular ha estado siempre cooptada por el Opus Dei, desde la creación del Ministerio. Y creo que no es gratuito que haya sucedido así.

Yo a veces pienso que el sistema está diseñado para que no haya un proceso de aprendizaje, porque es imposible que el alumno aprenda teniendo tal cantidad de temas y áreas que abordar, con un nivel de rebuscamiento y de abstracción, tan lejos de la realidad de las personas que es imposible. La educación no está pensada para la población, la educación no está pensada para que la persona aprenda y eso para mí es la mayor tragedia. Pero es posible que un Ministerio de Educación marque la diferencia. Estamos hablando de cerca de 300.000 personas que trabajan en la planta del Ministerio; con 300.000 personas formadas en ese marco pues algún cambio se podría dar en el país.

En la historia guatemalteca, podemos destacar que se le ha dado mucho más poder y atención a instituciones que fomentaban la represión y el control de la sociedad. No se nota el potencial educativo porque el Ministerio no ha respondido. La opción de Guatemala fue el ejército no el sistema educativo. Se empezó a intervenir en el tema de género desde la caridad "pobrecitas las niñas", no desde el marco de los Derechos Humanos.

Desde el feminismo sabemos que es en la sexualidad donde efectivamente se explota a la persona, es ese el punto medular, la educación en sexualidad es un derecho.

Entonces, ¿se pueden llevar cambios desde las instituciones? Sí, pero para eso se necesita gente que tenga la decisión y la formación para hacerlo. Hay una necesidad, y lo importante de un proceso educativo es que la persona sienta la necesidad de, y en ese caso, se da totalmente.

**GUILLERMINA HERRERA**

Lingüista y experta en equidad.

Miembro de la Academia Guatemalteca de la Lengua.

Ex rectora de la Universidad Rafael Landívar.

Guatemala, enero 2015

**P: ¿Qué significa para usted la equidad y cómo se relacionan los elementos de equidad de género, equidad de etnia, equidad social (que dice el Currículum Nacional Base) u otras equidades?**

R: Para mí el tema de equidad no es un tema aislado sino que forma parte de una concepción del ser humano desde el valor del respeto a la diferencia. Por eso está íntimamente ligado al respeto a la diversidad, a las diferencias étnicas, religiosas, etc.

**P: En su experiencia, ¿por qué es fundamental que Guatemala pueda avanzar en equidad?**

R: Avanzar en equidad es fundamental en cuanto a que si hombres y mujeres en la realidad gozan de las mismas libertades y derechos y tienen que cumplir las mismas obligaciones y deberes, la sociedad va a avanzar en humanidad.

**P: ¿Cómo la coeducación puede aportar precisamente a este avance que está mencionando?**

R: La coeducación, partiendo como la educación desde el respeto por la diferencia, no nace como resultado de generación espontánea. Por tanto, en una sociedad en la que tradicionalmente ha habido machismo y misoginia, la escuela puede abrir la brecha para hacer de los niños y de las niñas personas tolerantes, y más que eso, personas solidarias hacia las personas que son diferentes. Desde luego, es toda una cadena porque los maestros y las maestras tienen que estar comprometidos y llevarlo al aula.

**P: ¿Qué estrategias utilizar para hacer realidad la coeducación en el aula?**

R: Yo creo que el Currículum Nacional Base, que obliga desde el Ministerio de Educación, tiene que asumir esta coeducación y luego de ahí la formación del maestro, los materiales, el trato igualitario, las vivencias...

Tenemos en Guatemala una mayoría de maestras. Ahora, esto no es garantía de nada, ya que muchas de estas maestras no han sido formadas en este tipo de materias y ellas mismas estarán convencidas de que el trato no es igualitario. Son un grupo social muy receptivo al tema de coeducación por las vivencias que han tenido en su entorno laboral y social. El maestro lo es todo, podemos tener todas las facilidades materiales que si el maestro no está formado de nada va a servir.

**P: ¿Y qué rol cree que tienen los diversos actores?**

R: Obviamente, el Estado por medio de sus instituciones, a parte del Ministerio, tiene un papel fundamental. Hay una ley contra la discriminación étnica y de género pero es una ley muy general y no se aplica. Yo creo que un medio rápido a partir del cual aprende la sociedad es una acción legal.

Corresponde a la sociedad civil hacer cumplir esas leyes, educarse, enterarse y formarse. Aquí la sociedad civil en Guatemala es compleja; tenemos dos culturas, una cultura de raíz occidental y una cultura maya, y cada una de ellas va por sus caminos hacia el reconocimiento de las materias de género. Y no debiera de haber nada cultural que impida que la mujer sea respetada, eso está por encima de cualquier base cultural.

Y también otros actores como la familia y la escuela.

**CARLOS ALDANA**

Educador popular y profesor en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Doctor en Pedagogía.

Ex viceministro de Educación de Guatemala.

Guatemala, enero 2015

**P: ¿Qué significa para ti la equidad y cómo se relacionan la equidad de género, equidad de etnia y equidad social, que dice el Currículum Nacional Base, y otras equidades?**

R: Cuando hablamos de equidad, hay dos vías para entender esto: desde la experiencia o desde la teoría. Desde la experiencia lo que pasa en Guatemala, es que somos un país con la mayor carencia en la equidad. Este país es uno de los mayores ejemplos para demostrar la inequidad, varias inequidades: en la cultura, lo material-económico-, de género, de edades y la inequidad respecto a las discapacidades.

Yo creo que cuando hablamos de equidad estamos hablando de un tipo de esfuerzo o de lucha que garantice no solo acceso a oportunidades, no solo la igualdad de oportunidades que se plantea tanto en Guatemala, sino que garantice que la oportunidad se da a partir de procesos previos. No es lo mismo decir “en Guatemala todos tienen la misma oportunidad y depende de sus condiciones para ver si gana (aprueba un curso en la escuela)” sino garantizar desde los inicios que todo el mundo tiene las mismas oportunidades económicas-culturales-psicológicas-educativas y también asegurar condiciones en visiones culturales para que el acceso a las oportunidades posibles se dé en condiciones de verdadera igualdad.

No es lo mismo un niño o una niña pobre desnutrida que ingresa a un centro educativo, sin condiciones nutritivas de proteínas desde su nacimiento, a un niño o niña que entra con todo eso garantizado. Decir “tiene igualdad de oportunidades” es una falacia porque en realidad no las tiene desde el principio de su vida.

Entonces, garantizar prácticas, políticas, visiones que hagan que cualquier niño o niña tenga acceso a las condiciones mínimas para su desempeño educativo. Equidad, en Guatemala, debiera ser hablar de la creación de condiciones (de políticas, de estructuras, de procesos...) en los que todas las necesidades y todas las potencialidades humanas estén garantizadas desde el Estado y no desde la iniciativa privada. Asegurar el acceso a derechos humanos no es satisfacer necesidades humanas, es el goce de derechos humanos. La equidad va a ser entonces, la garantía del acceso, del goce, de la práctica, del ejercicio de todo tipo de derechos humanos.

Mientras no hablemos de derechos y hablemos solo de necesidades estaremos hablando de ciertas condiciones que no garantizan esa equidad.

**P: ¿Y en tu experiencia en el campo educativo (que es amplia), cómo ves la contribución específica de la educación al logro de esta equidad?**

La educación en Guatemala no ha contribuido a la equidad, la educación en Guatemala ha contribuido en la inequidad. En primer lugar, de manera más tradicional, el acceso y la cobertura siempre ha sido más fácil para los niños que para las niñas (hablando del sistema educativo formal). Pero también en el aspecto cualitativo, el sistema curricular y la práctica curricular en Guatemala también ha favorecido la inequidad porque favorece los resultados más adecuados de los niños versus niñas, ya que el lenguaje curricular está plagado, aún cuando digan “no, eso ya está superado, eso no es cierto”, el lenguaje y la actitud cotidiana están plagadas de sexismo, de diferenciaciones innecesarias, de valores que son más masculinos que femeninos... Y, de hecho, el éxito escolar está fundado en la capacidad de un escolar de responder a los parámetros o criterios de valores más masculinos (la competencia, la capacidad matemática, por ejemplo).

Entonces, ahí tenemos unos elementos: el acceso, la calidad y luego, si vamos a pensar en la pirámide mayor de la universidad, vemos que las mujeres tienen mayor facilidad de tener acceso a carreras femeninas y los hombres a carreras masculinas. Entonces, al ver en el cuadro político del país dónde se toman decisiones, dónde se deciden los rumbos del país, vemos que los profesionales masculinos son los que más participan en la toma de decisiones. La inequidad de género está desde el acceso hasta la constitución de la toma de decisiones que dirigen el país.

A pesar de eso, el discurso está cambiando; ahora se habla más de las niñas, de la educación intercultural... uno ve que hay un discurso muy políticamente correcto para estar en sintonía con lo que el mundo pide pero en la práctica (toma de decisiones, organización escolar, las conductas cotidianas...) ahí todavía vemos sexismo, un patriarcado muy claro, desprecio a las culturas originarias del país.

Tampoco ha habido relevo de los antiguos maestros, por tanto los nuevos maestros no han sido formados y lo curricular sigue siendo producto de la inequidad.

**P: ¿Qué estrategias educativas puedes identificar donde de verdad sí se está trabajando esta equidad?**

El primer paso hacia ello fue lo que hoy llamamos la educación mixta, que no es el paso hacia el ámbito coeducativo. Entonces ese paso fue un avance porque ya exigió otras condiciones; fue una estrategia que permitió hacer cambios curriculares. Pero el problema en Guatemala es que el paso de una educación diferenciada a una educación mixta se dio sin un proceso de verdadera formación coeducativa donde se requerían valores para esa convivencia, ese aprendizaje entre géneros.

Y la idea es que no se dio ese aprendizaje inicial, se volvió mixto el sistema educativo y después vino el concepto de "coeducación", aunque la gente pensaba que con tener niños y niñas en un aula ya estaban haciendo coeducación. Y entonces lo que ocurre es que esa educación más mixta fue más dañina que la otra porque aquí se empezaron a privilegiar convivencias, prácticas, valores... donde las niñas frente a los niños quedaban abajo y entonces se reprodujo de una manera nueva, de manera más moderna, el sexismo del anterior. Pero eso es solo una estrategia, la otra que he visto es que, en algunos establecimientos (más privados que públicos) de corrientes incluso católicas (no es una generalización del país), se empezaron a crear procesos de equidad de género gracias a los maestros y, por supuesto, las maestras. Lo que he visto es que muchos maestros no fueron tan sensibles a ello y se resistieron. Poco a poco han sido como unos años de transición, ya que o entraban en el asunto o se salían del establecimiento. Y he visto a muchas señoritas formadas en estos niveles con un discurso, con una práctica, con una lucha en los derechos de las mujeres que lo han llevado a su vida personal. También he visto que algunas mujeres empezaron a proyectar una imagen feminista del asunto y eso empezó a generar contradicciones en los establecimientos públicos, contradicciones contradichas por el profesorado más tradicional. Y tristemente en algunas han prevalecido porque el profesorado alternativo coeducativo era una minoría.

Luego en Guatemala hay que tener en cuenta que la Reforma Educativa tiene como base los Acuerdos de Paz (1996). En esos acuerdos se referencia a la mujer y la lucha de las mujeres. El Gobierno de ahora no representa el espíritu de los Acuerdos de Paz, entonces la ejecución, implementación y el diseño curricular en el inicio fue de otro tipo, entonces hay una contradicción terrible intercurricular y la ausencia de procesos, de formación...

Otra estrategia que he visto mucho en educadores y educadoras indígenas es formar fuera del sistema en equidad de género, a través de la educación no formal; ese intento ha tendido muchas veces la pretensión de impactar hacia adentro. Se ha visto que a partir de la formación no formal del profesorado se impacta más en la educación formal, y eso es muy interesante ya que hay muchas ONGs en Guatemala que hacen procesos de formación con impacto hacia dentro.

**P: ¿Cuál es tu opinión de este aporte de diferentes actores (ONGs, sociedad civil...)?**

R: El tema de la equidad de género va a pasar siempre y debe pasar por el tema de la educación integral y sexualidad, porque el tema de la sexualidad es como tan nuclear... quizá el tema más nuclear de todos. Con una sana sexualidad en este país podemos tirarnos a equidad porque el tema

de la sexualidad tiene que ver con género, tiene que ver con relaciones sociales, tiene que ver con toma de decisiones, tiene que ver con relaciones de poder.

Es muy probable que muchos de los cambios actitudinales profundos de gente dentro del sistema escolar sea más por procesos educativos fuera del sistema escolar que dentro del sistema escolar (de los profesores que trabajan dentro de sistema educativo formal).

**P: ¿Qué retos está afrontando el sistema educativo guatemalteco con el fin de avanzar en coeducación?**

El primer reto se basa en no creer en lo obvio, si creemos en la obviedad vamos a asumir cosas que no son y el primer reto es que la gente entienda qué es coeducación, que supere la educación mixta para llegar a la coeducación.

La coeducación es una visión educativa donde la existencia de roles sexistas está dañando el profundo derecho a una educación integral. La coeducación es una visión educativa donde se privilegia la equidad y la igualdad. Y eso es partir de las diferencias para encontrar la igualdad. Yo creo firmemente que en cuanto se entienda el verdadero significado se darán cambios conductuales en todos los ámbitos educativos, mientras no se comprenda, seguiremos con el discurso.

El segundo reto es entender que para llegar a la igualdad hay que partir de las diferencias, incluso de sexos, las diferencias científicas que hay entre hombres y mujeres. Entonces sería la comprensión de las diferencias a favor de las igualdades; entender las diferencias para asegurar igualdades.

El otro reto es la integración de la sexualidad. En un país tan conservador, tan atrasado, tan cercano a los impactos de la guerra, ver que la educación integral en sexualidad es fundamental, es algo importante, una deuda.

Y el cuarto reto, es comprender cómo la coeducación implica otras variables que no se han integrado en coeducación: sexualidad, interculturalidad, educación política y ciudadana... La coeducación va por ahí, en cuanto los niños aprendan a interactuar de manera digna y equitativa eso va a impactar en la ruptura de patrones de poder que hay en Guatemala. La coeducación es educación política, plenamente política.

**SANDY ROSALES**

Entrevista a Sandy Rosales

Profesora de Pre-Primaria y formadora de docentes en el sistema de educación pública en Quetzaltenango, Guatemala; profesora de la Universidad Rafael Landívar, carrera de Magisterio Pre-Primaria.

Quetzaltenango, marzo 2014

**P. Desde su experiencia, ¿qué importancia le da a la equidad de género?**

R. En nuestro país, tiene mucho sentido. En el ámbito rural, hay una creencia de que las niñas por ser niñas se van a casar y no necesitan estudiar. Lo que tienen que hacer es invertir en ser amas de casa. ¿Para qué van a invertir en educación? Por una parte, es una pérdida de tiempo y, por otra parte, las herencias solo se dan a los hombres y no a las mujeres. Entonces el hecho de promover el tema de la coeducación desde la educación va a hacer que las nuevas generaciones tengan una forma diferente de ver esta problemática porque son estereotipos que están bien marcados en nuestra sociedad. Hoy en día, ha cambiado un poco, pero todavía se ve bastante mal la coeducación. Entonces ahí yo veo que es importante poder trabajar ese tema no solo en el nivel pre-primario sino a nivel general en educación.

**P. Y hablando del nivel pre-primario, ¿qué ventajas le ve a ese nivel para trabajar la coeducación?**

R. En el nivel pre-primario es donde más se puede potencializar porque es cuando los niños desarrollan su carácter. Entonces, si nosotros logramos que el niño cambie esa percepción que trae de la casa vamos a hacer bastante porque ellos van a crecer ya con esa forma de ver la sociedad entonces va a ser más significativo.

**P. ¿Hay percepciones marcadas a esa edad? ¿Qué tipo de percepciones traen de la casa?**

R. Por ejemplo, hay niños que dicen “las mujeres son shucas”, es un lenguaje que hablan ellos acá para decir “las mujeres son sucias” dice un niño, y se le pregunta “¿Y por qué dices eso?” Y responde: “porque mi papá dice que las mujeres son shucas”. O sea, ya vienen ellos con la misma mentalidad que los papás.

**P. Y las niñas, ¿con qué percepciones vienen?**

R. Las niñas se menosprecian, en el sentido de que ellas son las que tienen que ayudar a la mamá, su lugar está solo en la casa, y se menosprecian porque no creen tener la capacidad para poder hacer más o llegar a ser tal vez lo que un hombre es. Y también, depende del hogar de donde vienen; también se va al otro extremo cuando la mamá es muy feminista y la mamá es la autoritaria en el hogar, las hijas también quieren seguir ese mismo patrón.

**P. En cuanto a las expectativas de los maestros, ¿cree que varían en función de la cultura y la procedencia social?**

R. Sí. Por ejemplo, hay maestros que son ladinos, que no usan traje, que no quieren ir a trabajar con la población indígena, porque dicen “ay no, es que los niños son más tontos”, o sea tienen prejuicios y discriminan a los niños. Hay maestros que todo lo contrario, que quieren trabajar solo con niños o solo con varones... como que cada maestro muestra un interés particular hacia cierto grupo. Y a otros que no nos importa, donde trabajemos hay que tratar a todos los niños por igual.

**P. Yo creo que ahí caemos también en la formación de los docentes ¿cómo ve usted la formación que reciben los docentes frente a temas como la promoción de la equidad y la coeducación?**

R. La verdad es que no tienen ninguna formación en cuanto a este tema. Por ejemplo, las que están estudiando la carrera que es por ejemplo la preparación de profesorado inicial de educación primaria, en el profesorado no tienen ningún curso a parte del único que tienen en toda la licenciatura y este se da en el último año de licenciatura. Hay gente que hace el profesorado y ya no continúa.

**P. ¿Y en el magisterio diversificado? (formación de maestras y maestros de nivel medio, no universitario)**

R. Este tema se toma pero no como equidad de género, sino como equidad pero dentro de la cultura. Es decir que sea igual que sean niños ladinos, indígenas, mayas y demás, y no en la igualdad que debe haber entre niño-niña, hombre-mujer. Es decir, solo se le da énfasis a la parte cultural.

**P. Y yo tengo la sensación, y puede ser una percepción personal, que lo cultural a veces se mira desde lo folclórico ni siquiera profundizando.**

R. Por ejemplo, ahorita se están trabajando en las escuelas dos tipos de actos cívicos. Un día está enfocado a trabajar todo lo que son valores y otro día símbolos patrios. Pero los menores llegan a participar en el acto cívico pero no se llega a profundizar en el aula. Por otro lado, también se hace el promover la cultura. Por ejemplo, este mes el concurso de bailes folclóricos. Entonces, todos ensayan un baile folclórico pero es todo a nivel muy superficial.

**P. Y el aspecto de convivencia, de conocer al otro, de valorar...**

R. No se toma en cuenta, no se da el tiempo. Es una cosa superficial. Se hace como un acto cívico, una actividad general. Haciendo concursos de danzas folclóricas pues como que recuperamos un poco la danza, y recordar cómo lo hacían antes, pero hasta ahí, nada más.

**P. Y hablando de concursos, los concursos de belleza son algo que está muy arraigado.**

R. Por ejemplo, en un concurso de belleza, la niña tiene que presentarse con un traje típico, el traje de casual y el traje de gala o de fantasía.

**P. ¿Cómo ve la relación de la coeducación con este tipo de eventos?**

R. Estamos viendo que nuestra sociedad tiene dos polos opuestos. Culturalmente, cuando se trata de una elección de una reina indígena, no hay traje casual, solo hay un traje ceremonial de aquí de Guatemala y el traje de diario. Y la otra parte va con el traje de gala, que tratan de ver a las niñas como princesas, insinuando que una mujer debe ser muy perfecta, muy arreglada, muy femenina. Entonces, se van a al otro extremo. Ahora incluso se ve que también se hace la elección del príncipe. Pero estamos tan acostumbrados a que solo sea la reina de la escuela que hace que sigamos con esa división de roles. Yo no me puedo meter en lo que tú haces como hombre y tú como hombre no te puedes meter en lo que yo hago. Esto es un error. Los dos tienen las mismas capacidades, las mismas habilidades, y esto contribuye a que la mujer se vea solo como objeto sexual. La prensa saca a las mujeres en bikini y se hace verla como un objeto publicitario. Así, las niñas desde pequeñas quieren ser reinas de belleza, dicen "cuando yo sea mayor quiero ser modelo". Entonces, sí, afecta bastante.

**P. Otro punto que me ha sorprendido en pláticas con los docentes es que entre los espacios de socialización en los que las niñas y niños van formando su identidad de género, suelen colocar a la escuela no en primer lugar sino bastante atrás, ¿verdad?**

R. Nosotros los guatemaltecos tenemos malas costumbres, solemos echarle la culpa a alguien más, a otro, sin asumir la responsabilidad de lo que hacemos. Entonces, si están en preprimaria decimos que la mamá tuvo la culpa; si están en primero de primaria o párvulos decimos el maestro tuvo la culpa. Y esto se convierte en un círculo vicioso, pero nadie toma la responsabilidad que tiene.

**P. Muchas personas señalaban que la comunidad está en primer lugar como espacio de socialización. Estructuras comunitarias, como asociaciones e iglesia, y me preguntaba cuál es el peso real de estas estructuras.**

R. Sí. Por ejemplo, si nos vamos al caso de las religiones, la niña solo tiene que usar vestido, velo, que no se tienen que pintar... Van marcando ya ciertos estereotipos de acuerdo a la religión. Si eres cristiano te corresponde un perfil, si eres católica este otro. Los papás quieren seguir un patrón místico en lo religioso, entonces muchos se ven limitados por ello. Entonces, en este sentido, sí, afecta bastante. Pero es que en Guatemala tenemos tanta variedad de culturas... porque todos los lugares son diferentes. Las niñas generalmente se casan a los trece años. Si llegan a los dieciocho ya no se pueden casar. Quedan para los divorciados y los viudos. Así como encontramos lugares donde hay un atraso bien marcado, y otros que tienen mentes muy abiertas, así es en todo.

**P. Estamos en un momento de cambio social bastante marcado. Incluso en los contextos más conservadores se están produciendo cambios.**

R. Cuando compartí el curso de coeducación, señalaba que nos estamos yendo a los extremos. En un principio, queríamos conservar los valores de esa comunidad y quien se saliese de ese patrón era merecedor de que le llamaran pecador. Y ahora nos estamos yendo al otro extremo pero no guardamos un equilibrio. Y ese es el problema que tenemos como sociedad; los valores se han perdido tanto que a mí me da temor hasta que desaparezca el matrimonio porque los hombres que ya están muy preparados no se quieren casar y las mujeres con ambición van dejando el matrimonio en segundo plano. Ellos piensan "bueno, si nos va bien nos casamos pero si no, nada más". Y que el matrimonio es la base fundamental de la sociedad y ya comenzamos a ver que está en cambio.

**P. La coeducación puede ser un punto para ese equilibrio.**

R. Ahí está el punto. A mí me gusta mucho trabajar con ese tema y generamos bastante polémica. Incluso había alumnas que decían "es mejor que las alumnas estudien solitas y los varones por su lado porque las niñas hablan cosas de niñas". Cuando hablan de grupos separados, digo que por qué no mezclarlos, por qué no compartir la experiencia.

**P. Desde su punto de vista ¿qué elementos debería incluir un proyecto coeducativo ya sea de centro o de aula para decir que estamos implementando coeducación?**

R. Por ejemplo, que se vean las actividades que la maestra desarrolla en cuanto al tema, pero que también haya evidencia en el aula y que haya cambio. Porque de nada sirve trabajar algo sólo porque haya que hacerlo y yo no estoy comprometido con ello. Primero la gente tiene que estar comprometida y dominar el tema. Yo de vez en cuando capacito a los docentes y les digo que si nosotros vamos a trabajar algo en lo que no creemos, no vamos a tener éxito. Pero si nosotros dominamos el tema, nos apasiona el tema, nos comprometemos más y los niños perciben esa seguridad, ese entusiasmo, eso es lo que va a producir los cambios, porque los niños se sorprenden cuando perciben eso. Un día les propuse contarles un cuento, cuando fui a darles el título, me miraron y me dijeron "pero así no es"; les conté el de Tarzán pero con algunos cambios que había hecho, comentamos a platicar y al terminar les pregunté "¿cómo fue el cuento?, ¿las mujeres pueden reinar?" Entonces, entran en conflicto porque no se deciden si sí o no, porque Tarzán es el hombre, el Rey de la Selva. Pero así vamos generando polémica desde chiquitos. Me hablan de las profesiones que quedan sólo para hombres y otras para mujeres. Entonces les conté otro cuento y después del cuento, les pregunté y "¿ahora qué piensan?". Entonces sí. Las percepciones que ellos tienen van cambiando poco a poco y el ambiente que les rodea.

**P. ¿Ha encontrado dificultades para implementar esto en la escuela donde trabaja? ¿Hay apoyos?**

R. En mi caso personal, es el primer año que llevo esto en la escuela y la directora no se involucra en el trabajo del aula, entonces yo puedo planificar las actividades que yo desee. Lo que yo hago es que, como nosotros trabajamos con un programa que se llama Leamos juntos, un programa que se emprende desde el Ministerio de Educación, que de hecho en la escuela en la que estoy nadie más lo aplica, solo yo. El problema es que si no les exigen nada no lo hacen. Yo por ejemplo, hice mi planificación el año pasado y me funcionó muy bien, entonces este año decidí trabajarlo yo. Hay que trabajar todos los días media hora de lectura porque ellos son muy pequeños y sus periodos de atención son como de quince minutos. Pero yo no puedo trabajar media hora todos los días, entonces decidí trabajarlo en el horario de rincones de aprendizaje. Entonces los cuentos duran de cinco a diez minutos. Entonces lo que hago es que los lunes trabajamos cuentos en general, el martes cuentos con valores, el miércoles los coeducativos, los jueves trabajamos alguna técnica para contar cuentos y los viernes lo dejo libre a elegir el cuento que ellos quieran.

**P. Así que encuentra libertad para trabajar estos temas.**

R. Aquí en Guatemala no nos limitan, pero muchas veces tampoco nos enseñan; si una tiene el hábito de investigar, de formarse y una quiere aplicarlo, no se encuentran obstáculos. Si la directora no está de acuerdo y yo estoy convencida tengo el derecho de trabajarlo y nadie me puede decir que no. El problema que tenemos es la desidia y el acomodamiento. La apertura depende de la disposición de la maestra.

**P. Encontrar compañeros en un claustro que quieran hacer algo así en torno al tema...**

R. Sí se puede, pero no hay material didáctico. Con aquellas personas que les gustó, nos juntábamos todos los miércoles. Tenemos cuatro o cinco técnicas y yo les enseñé un montón. Entonces ellas comenzaron a proponer ideas. Ahora trabajamos cuentos, dramatizaciones, también hicimos una planificación para trabajar con padres de familia en temas desde el hogar. Impartiendo siempre una pequeña plática sobre la coeducación en la necesidad de erradicar el sexismo y de educar en la igualdad. Entonces sí, trabajé bastante con ellas, sobre todo a efectos prácticos para poder trabajar en el aula. Hicimos juegos de rol, de memoria con los niños y de profesiones donde había un bombero y una bombera, el doctor y la doctora, etc. Así para niños de tres años.

**P. Usted ve que sí es factible. Para animar a otros docentes, ¿por dónde aconsejaría comenzar?**

R. Lo que hablábamos de las experiencias: cuando se les da por escrito, y no les explicamos, ellas no lo entienden, no se motivan. Si vienen de fuera del país no es fácil, porque lo que dice una profesora de primaria es que no pueden recibir órdenes de personas que están fuera del contexto, pero si viene alguien del contexto y dice que esto funciona y les muestra videos y material es más fácil. Si hay un convenio con el Ministerio de Educación, si le dicen que lo tienen que hacer, lo hacen, solo si hay una presión superior o si están muy motivadas. Es necesaria la presencia de un facilitador y el proporcionarles las estrategias precisas para llevarlo a cabo.

**P. ¿La educación sexual y la educación afectiva, usted las ve en relación con la coeducación?**

R. Tiene cierta relación porque, por ejemplo, si partimos del valor degenerativo que se le da a la mujer cuando se la ve solo como un objeto sexual, ese concepto está relacionado con la sexualidad. Aunque ese tema, el de la sexualidad, sí que se trabaja más porque figura dentro del currículum. Ahora se trabaja más dependiendo del contexto social pero, en general, hay más apertura.

**P: Es muy importante apreciar cómo nos vamos construyendo afectivamente porque es una parte esencial del pensamiento de muchas mujeres de solo vivir para que les quiera un hombre...**

R: Depende. Hay un cuento muy bonito que dice que la cenicienta que comía codornices se casa con el príncipe porque cree que casándose con el príncipe se le van a acabar todos los problemas, pero resulta que al príncipe no le gustaba la comida que hacía la Cenicienta, entonces, ella comienza a hartarse tanto que termina dejándolo. Nuestra sociedad tiene un patrón establecido considerando a las mujeres amas de casa y, como ama de casa, tienes que cumplir tus obligaciones ó si no también se pueden ir al otro extremo, y es que solo ven a la mujer como un objeto sexual y, en esa situación, las mujeres adquieren un objeto desviado a lo que sería el papel de ser mujer y si dejo que el esposo me domine y sea la sirvienta, la chofer... Que no lo haga por su pareja pero que lo haga por amor hacia lo que hace.

**P. Y lo mismo en el caso de los hombres, quienes a veces se forman emocionalmente en la manera de que lo sirvan, que lo adoren y que le traten lo mismo que su mamá que lo tiene de esa forma.**

R. Es triste cómo se desarrollan éstos hombres. Piensan que su esposa no lo quiere porque no tiene la casa brillante, porque no le ofrece el plato grande de comida.

**P. Y van a buscar a otra...**

R. Entonces, tienen otros problemas. Esa es la realidad.

**P. Hemos visto que las personas que salen de docentes presentan deficiencias en estos temas.**

R. Este tema no tiene curriculum y no se va a llevar a la práctica, no se trabaja. Y mucho menos se va a llevar a la práctica si no se conoce, no se conoce siquiera el concepto. El primer día de clase cuando comentamos el tema y los estereotipos, nos dimos cuenta de que hay mucho que hacer en cuanto al tema. Ese eje no se trabaja. Les comenté que encontré informaciones en España y en otros países que cuentan con años de experiencia. Sin embargo, nadie lo trabaja.

**P. ¿Cómo se puede aplicar el eje transversal de la equidad de género cultural y social?, ¿Cómo se puede aplicar transversalmente?**

R. De forma transversal, lo que se está dando es que hay que ir trabajando de una forma integral los contenidos. Hago que todos los niños y todas las niñas vayan aprendiendo a tener un equilibrio emocional. El problema es que las personas docentes con las que yo trabajo ni siquiera saben que hay que trabajar estos temas de forma integral y paralela a los contenidos. Pero muchos docentes no tienen claro cómo trabajar los contenidos.

**P. Respecto a los contenidos, en España se ha habla mucho del rol social de la mujer. A parte de los contenidos puramente declarativos se hace énfasis en el rol de la mujer. Nos encontramos con que se habla de hombres escritores, inventores, personajes históricos que son hombres, etc. y no se menciona a las mujeres.**

R. Tengo entendido que en España se habla de los contenidos declarativos y procedimentales y que los contenidos actitudinales están inmersos en los anteriores.

**P. Se supone que son transversales.**

R. Aquí no los aplican. En pre-primaria los varones no quieren hacer planificación, y no se puede no saber lo que el docente va a trabajar a lo largo de todo el año. Por el contrario llevan una planificación diaria en donde se integran los contenidos que van a ver en el día, sin tener en cuenta si es un contenido declarativo, procedimental o actitudinal, sino que lo toman con un contenido general. Entonces si les preguntas sobre el contenido impartido, qué tipo es y no saben decirte. Entonces, regresamos a la formación. Me pidieron que organizara unas capacitaciones a asumir con respecto a

la planificación y ellos no sabían lo que era. Asumían que era sencillo pero había que darle forma a todo ello, con actividades, con cursos, evaluaciones, recursos, pensando las metodologías a utilizar, las estrategias a utilizar, etc. Entonces hay que hacer mucho más allá, falta mucho por hacer.

**P. Entonces, ¿cómo se podría formar mejor a los docentes para que el tema tenga más presencia y salgan más capacitados?**

R. Primero habría que mejorar ese desarrollo curricular porque lo han recibido como imagen.

Habría que planificar más a nivel medio. Si el maestro tiene claro todo lo que tiene que hacer para organizar una buena planificación se le puede exigir, definitivamente su aula va a cambiar. Pero si no conoce y no tiene orientación, entonces no lo puede trabajar. Si yo me hubiese quedado solamente con lo que me dieron en coeducación, no lo hubiese podido trabajar. Una ventaja con la que sí contamos es la libertad desde el Ministerio. Tenemos libertad para mejorar. Está la libertad de cátedra y el eje del CNB, por el cual estamos respaldados. En un taller de planificación, en el cual se dijo que quien tiene el conocimiento tiene el poder de hacer lo que mejor crea para los alumnos. Por otro lado, si el tema no se trabaja con seguridad, los alumnos lo perciben. Si nosotros estamos inseguros, ellos quedan confundidos.

**P. Para terminar, ¿cuáles son las peores prácticas que usted ha podido percibir en el sentido de que generan mayor desigualdad?**

R. Seguir fortaleciendo esa desigualdad. Por ejemplo, yo lo he visto mucho en primero de primaria donde marcan, dirigen y separan a los alumnos. Se ve que es un docente sin vocación porque quien tiene vocación va por amor a los niños. En primero de primaria tiene la concepción de que los niños van aprendiendo con la edad y entonces que no importa. Entonces aunque hay muchas tareas por hacer en ese curso como enseñar a leer o a escribir el docente se limita a hacer algunas actividades. No le dan una educación de calidad ni que llene.

**P. Leía un artículo de un país, podría ser Finlandia, Noruega, algún país nórdico, en el que se decía que la etapa en la que más se invierte en recursos, en materiales, en tiempo, etc. es la etapa preescolar. Utilizando una didáctica libre con mucho juego, lejos de una didáctica opresora.**

R. Yo comento por qué los profesores cuando están en el sector privado y el director les dice que se pongan de cabeza, lo hacen y cuando están en el sector público, que ganan mucho más, no hacen nada...

**P. Muchas gracias. Creo que es un campo donde hay mucho que desarrollar. Yo soy trabajadora social no soy docente, pero creo que en Guatemala hay mucho trabajo para hacer en el campo de la coeducación.**

R. Sí, principalmente, por el tipo de culturas tan marcadas que existen. Todas las culturas se quejan de discriminación y no están contentas. Todas deberían cooperar para luchar por la transformación, por eso se llama coeducación.

**ANA LUCÍA RAMAZZINI y WALDA BARRIOS-KLEE**

Programa de Género de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO.

Guatemala, mayo 2014

**P: ¿Cuál es la importancia de educar en la equidad de género, etnia y social, como dice el Curriculum Nacional Base aquí en Guatemala, en la realidad del país?**

R (A): Yo diría que algo clave es poder entender la educación como institución social, es decir, un espacio requerido incluso por los grandes grupos de poder para ir generando esa reproducción de hegemonías. Algo que es clave es que la educación da sentido, y al dar sentido, y apoyándose con los medios de comunicación y con la familia, la comunidad, la iglesia... pues va generando toda una idea de roles asignados y de destinos, pero también tiene una fuerte capacidad de transformación. Y en un país donde se ha dado tanta exclusión de grupos históricamente vulnerables o marginados, es clave volver la mirada y centrarla en qué está pasando dentro de un sistema escolarizado: se está reproduciendo, hay espacios para otras cosas, qué es lo que se está dando, cómo se está viviendo la escuela, para cada una de las niñas y de los niños también. Para mí eso es clave.

R (W): Yo diría que también hay como un parte aguas, así como un antes y un después, porque a partir de los acuerdos de paz es que se reconoce a Guatemala como un país pluriétnico, plurilingüe y pluricultural, entonces se le empieza a dar importancia a una educación bilingüe. No es algo que se haya conseguido del todo en la práctica pero, igual que lo de la equidad de género, es relativamente reciente aunque ya vamos casi para 18 años desde la firma de uno de los procesos de paz y que quiso ser un proceso transformador.

R (A): También es un tema interesante el que sale cuando se entrevista a las mujeres que formaron parte de las organizaciones para impulsar la Reforma Educativa, por ejemplo, y el Acuerdo sobre el Derecho de los Pueblos Indígenas que te dicen sí querían ver el acceso de las niñas a la educación pero también saber qué estaba pasando dentro de las clases. Las mujeres indígenas te dicen “queríamos el acceso de nuestras niñas a la educación pero respetando, por ejemplo, su traje”. Entonces peleamos por el uso del traje dentro de la escuela, entonces es interesante, porque varias cosas que están en los Acuerdos fueron puestas por las organizaciones de mujeres, esa diversidad de mujeres que pusieron puntos clave en los Acuerdos de Paz y que impactan en el sistema educativo.

**P: Precisamente esto viene al hilo de que es particular de Guatemala el hecho de que se una la equidad de género, de etnia y social. Yo quisiera saber cómo ven ustedes esa trilogía (o ese tríptico) porque esto en otros contextos, como podría ser el del País Vasco, no se da.**

R (W): A mí me gusta mucho algo que decía Santiago Bastos y es que, dicho más o menos en mis propias palabras, decía que transitamos por distintas identidades y en esa transición por diversas identidades, pues nos vinculamos; y el hecho de identificarnos con algunas personas, como los mayas o con el área rural o urbana o con cierta clase social, eso hace una situación mucho más compleja a nivel educativo porque se pretende poder entender esa interseccionalidad, que no se trata solo de acumular identidades sino que es ver cómo están “envueltas” en mi persona y como el contexto también puede partir de comprender esa complejidad interseccional. En algún momento, el enfoque interseccional ha sido criticado porque dicen que deja a un lado género o porque se prioriza solo tal cosa, pero creo que necesitamos vincular de alguna manera la clase con la etnia para comprender lo que las niñas viven dentro de la escuela.

R (A): Por ser la población indígena mayoritaria o, por lo menos, el sesenta por ciento creo que son, en Guatemala no puede dejarse fuera lo étnico; que esa es una de las cuestiones que en el pasado se había dejado fuera casi siempre porque los indígenas se veían como un sector para ser oprimido y explotado y no como actores sociales. Entonces, a partir de los Acuerdos empiezan a ser más protagonistas de la historia. Por eso es que la discriminación persiste, bueno igual es muy poco tiempo el que ha pasado desde el reconocimiento.

R (W): Incluso es más fácil que se acerque la cuestión de género que la cuestión étnica porque aquí el racismo y el machismo están en la misma balanza.

R (A): Y quizá es por eso que hablamos de un patriarcado neoliberal, racista... con un montón de “apellidos” y cuando ves por ejemplo el CNB, que es el Currículum Nacional Base que se está implementando pues sí, un eje fundamental es el eje de equidad de género que se está implementando a nivel social, pero cuando se hace un análisis mucho más profundo para poderlo entender desde diferentes categorías o indicadores, encontramos que la idea de neutralidad se sigue no produciendo o el igualitarismo etnocéntrico sigue invisibilizado en las mujeres, hay un lenguaje excluyente, se sigue manejando la familia como reproductora de la división sexual del trabajo... Hay una lógica empresarial que les motiva a las niñas a ser empresarias pero ¿cuáles son las condiciones de vida en las que están? Se sigue negando el cuerpo como territorio, y a mí me parece esta parte muy interesante; el multiculturalismo estético salta a la vista en el CNB, a pesar de que saben que hay un reconocimiento firmado entre cuatro pueblos en Guatemala, en un mismo grado, en 5° o 6° de primaria si no recuerdo mal, en una misma asignatura te dicen que son cuatro culturas, que son dos culturas, que fue el choque de dos culturas, que hay veinticuatro pueblos. También la idea de la naturaleza como mercancía o el privilegio del pensamiento racional y lineal, la violencia contra las mujeres... y todo eso.

**P: ¿Cómo se ha dado la evolución de la educación en Guatemala desde que se implantó la educación mixta hasta el día de hoy?**

R (W): Yo estudié siempre en una escuela mixta porque mi mamá era partidaria de la educación mixta, sin embargo se seguían manteniendo los roles separados y más aún en mi época. Deportes, juegos y cosas que eran exclusivos para niños y lo que era exclusivo para niñas, entonces era como estar juntos en el espacio físico pero siempre diferenciar las tareas, las actividades y hasta las prioridades y, pues me atrevería a decir que eso sigue así aunque ya no tengo relación con escolares.

R (A): Y yo creo que aquí la iglesia católica ha jugado un papel fundamental en la historia de nuestro país, en esta parte se hace como una historia de la escuela primaria que podría ayudar. Pero antes de entrar dentro de la escuela católica, solo algunos ejemplos por acá. Por ejemplo, en la época de los liberales y los conservadores a los niños se les enseñaba: ejercicio de lectura, escritura, reglas elementales de la aritmética, estoy hablando del 1870 y pico, elementos de religión y moral, catecismo político, reducido a una breve explicación sobre los derechos y obligaciones civiles; para las niñas lectura y escritura para contar las labores propias de su sexo más los elementos de religión y moral como a los varones y más forzosamente el catecismo. O sea, la historia de división fuerte y de asignación de un tipo de educación diferente a niños y niñas de nuestro país ha sido histórica.

R (W): En mi época ni siquiera daban esa asignatura, a nosotras nos daban educación para el hogar.

R (A): Y digamos en esta misma época y aquí es también cuando se vincula la situación, fíjense, educación primaria era ocho años de duración y de seis a catorce años, y se enseñaba lectura, lectura, escritura, aritmética, castellano, composición, recitación, higiene. Las niñas recibían además aguja, economía doméstica y otros oficios propios de las mujeres de la época. Educación rural campesina para los niños, cuatro años de duración, lectura, escritura, castellano, aritmética, moral, lectura de manuscritos, dictado, moral y humanidad, nociones de contabilidad rural y ortografía. Y no se permitía que estudiaran más porque tenían que ayudar a los padres en las tierras, en el campo. Entonces, va pasando el tiempo y digamos que esta división se sigue manteniendo entre niños y niñas, área urbana – área rural, y la iglesia católica desde la Colonia hace esa división. Más adelante, sobre los 80, hay un levante fuerte de instituciones laicas, de colegios laicos donde ya entonces se mira lo mixto, pero no necesariamente coeducación. Yo creo que hay colegios mixtos, pero pocas instituciones te reconocen una perspectiva de equidad de género, te hablan más de que son colegios laicos. Yo ahora que estoy viendo esto del colegio para mi chiquito me parece interesante la fuerza que tienen aquí los colegios, que no es la de antes pero en muchos de ellos se sigue manejando el prestigio, de que solo van a estar mujeres y solo van a estar hombres. Pero creo que hay también un despertar más fuerte en lo mixto, siento que todavía hace falta un paso para entender lo coeducativo y garantizar que estén juntos.

**P: Hablando de coeducación, ¿se utiliza ese término a nivel académico?**

R (W): Sí, se utiliza pero está vacío de contenido porque es más mixto que coeducativo; sigue siendo tan separado como era en aquellos tiempos, a nivel de Ministerio de Educación en sí. Es que hay otra situación interesante a estudiar, la división entre lo privado y lo público, porque no se da con tanta fuerza como en otros países. En Europa por ejemplo, lo público es general. En lo privado sí que se sigue dando esa división de hombres y mujeres, en lo público no. Ahora el término coeducación, en el Ministerio de Educación yo no lo oigo tanto.

R(A): Incluso si ves las escuelas se llaman mixtas y como Walda decía, el contenido no es el adecuado.

**P: Allá en el País Vasco ese es el término que se utiliza para hablar de la equidad de género. Ahora, yo he visto en pláticas y entrevistas con maestros que no se utiliza el término. He encontrado en la Universidad de Rafael Landívar una asignatura dentro de la carrera de Magisterio que se llama así “Coeducación” y, entrevistando a la docente de esa asignatura pues ella sí ha impartido el curso y todo y es alguien muy activa en el tema, pero le tocó empezar de cero cuando le tocó impartir ese curso. La Universidad lo incluyó en la programación de Magisterio en Preprimaria, que es la carrera esa nueva que han empezado a implementar. Entonces, hay una asignatura que se llama así pero es la única que he encontrado.**

**Desde la perspectiva de ustedes, desde la agenda del Ministerio, de la preocupación educativa del país, ¿qué peso creen que ha tenido y tiene esto de la educación para la equidad?**

R (A): Yo creo que hay un peso desde la presión que ejercen los organismos internacionales para empezar a utilizar el término, pero sí siento, y haciendo este análisis curricular, que le hace falta contenido de fondo porque, incluso aunque se tiene el término, al menos en la parte que yo vi, no había un análisis sobre qué es género. Haciendo una revisión sobre el contenido de CNB de 4º, 5º y 6º grado, no se habla mucho sobre lo que se entiende por sexismo, aparece una sola vez en 6º grado; el tema de la discriminación aparece dentro del tema de la multiculturalidad que ya habíamos visto, pero el tema de género, por ejemplo, aparece como la formulación de oraciones y párrafos en las que los adjetivos, sustantivos, pronombres y verbos tienen una concordancia de género y número. O la formación de palabras al añadirle elementos del lenguaje que señalan el género y número. La recolección y clasificación de información aparece una vez, ó, la utilización del sistema binario en ciencias naturales para la clasificación de los reinos animales en género, subgénero, clase y reino, pero la idea de género, la idea de desigualdad, la idea de equidad, aparece de alguna manera pero hace falta el sustento.

R (W): Y los procesos de formación para los profesores, porque no hay. Género es un nuevo concepto, un nuevo contenido y no como se consideraba en el pasado. ¿Quién les enseña a los maestros estas nuevas categorías y la forma de enseñarlas? Género, interculturalidad, equidad... Hay un esfuerzo que se está dando desde el Ministerio de Educación, que creo que rompió el molde digamos y es la representante llamada Cecilia<sup>1</sup>. Sería interesante hablar con Cecilia aunque no esté ahora, ya que ella estuvo a cargo de toda la creación de la unidad, con una visión muy buena alrededor de cómo permear en esto si hay un marco legal, que te habla sobre la equidad de género, donde todo funcionario o funcionaria estará pegado. Pero ella manejó procesos de formación y doce como líneas de formación clave que fueron los derechos sexuales y reproductivos y la situación de la violencia. Es una información buenísima porque tiene toda esa visión desde lo interno del Ministerio. Y Cecilia si no recuerdo mal hizo todo un proyecto piloto con las escuelas pero uniendo también las personas de salud, entonces se hacía como algo mucho más integral y viendo toda esta carta de prevenir con educación desde el Ministerio de Educación y Salud con el fin de tratar el tema de equidad de género con más amplitud.

**P: ¿Cuáles son las fortalezas que ustedes ven en el país, a nivel educativo, para hacer real esta educación para la equidad?**

R (W): Que habría que aprovechar muchísimo porque haciendo las entrevistas con quienes estuvieron en la época, hacían memoria sobre todo lo que costó posicionar el eje ahí e incluso todo lo que les costó dentro de la misma comisión de Reforma Educativa. Pero el hecho de que ya esté ahí creo que es como una ventana que podría irse trabajando más, y pienso que las organizaciones de

mujeres del movimiento necesitamos estar más pendientes de lo que está ocurriendo dentro de las clases. Y también hay maestros y maestras con mucho interés en basar su vocación en transformar. Y se necesita buscar a esos maestros para ver de qué manera pueden ser multiplicadores, en contraposición al discurso que siempre dan, diciendo que los maestros tienen solo que recibir la formación que ya estudió. Si solo se plantea una Reforma Educativa y le dices al maestro que como no está formado se le va a formar, pero, ¿y el resto? Las escuelas, si no hay agua, no hay materiales... entonces cómo tener una visión más ampliada de la situación. Entonces, pienso yo que hay muchas organizaciones que están apoyando desde afuera pero para incidir de alguna manera en el ámbito educativo escolarizado.

R (A): Se está haciendo un trabajo histórico a favor de los pueblos indígenas.

**P: ¿Y sobre las debilidades?**

R (W): El Ministerio de Educación tiene mal la asignación presupuestaria y luego todo este nuevo modelo educativo que, en lugar de fortalecer el magisterio, no sé yo si va a funcionar o no, pero no parece lo correcto para la situación del país. Me refiero a todo esto de la profesionalización.

R (A): Y también la visión que se tiene porque esto ya viene desde los 80 con toda la reestructuración de las reformas educativas pero, se está favoreciendo la idea de una educación que responde al mercado. Entonces, claro, acá se necesita un medio de vida y es entendible frente a todas las condiciones pero en el por qué y el para qué educar se está perdiendo de alguna manera la dimensión humanista, de fortalecimiento ciudadano que de alguna manera se necesitaría hoy por hoy en el país. Es más, ¿para qué educar?, y esta idea de que la educación te genera empleo y el empleo te genera ingresos y los ingresos generan desarrollo. Entonces, las autoridades educativas lo que hacen es manejar esta fórmula lineal en lugar de comprender bajo qué contextos se está dando que la educación no siempre te va a garantizar trabajo y tal vez es al revés la fórmula, como decía Carlos Aldana a la hora de entrevistarlo acá, que se necesita ir viendo de qué manera el desarrollo social fortalece una educación para la creación de la ciudadanía y dar vuelta a esa fórmula tan economicista que se ha venido manejando. Estamos luchando por los derechos de las mujeres sí, pero también por una educación de calidad, y no desde la educación económica o empresarial sino de la calidad que implica mi desarrollo humano pleno. Desde quién soy, desde mi identidad... y eso es un reto para las organizaciones de empresa.

**P: Y a nivel teórico ¿hay debates abiertos ahora mismo sobre esta conceptualización de género, de equidad... o está bastante claro?**

R (W): Tenemos unas jornadas que se llaman María Chinchilla y están dedicadas a revitalizar todos los debates al rededor de la educación. Hemos tenido varias en relación a la educación no sexista. Entonces, de alguna manera pienso que hay organizaciones interesadas en plantear los debates. Y más que para los teóricos, las jornadas están dedicadas a los maestros. Aunque algunos temas no se enfocan desde la perspectiva de género pero sí que giran alrededor.

R(A): Sí, sí hay debate teórico y los maestros sí están interesados; esa es la gran fortaleza y la gente está trabajando en ello en las peores condiciones.

**P: Se cree que hay una diferencia biológica en las inquietudes y vocacionales entre niños y niñas. Y creen que la escuela no es protagonista, sino que todo viene de la casa, la familia. En parte puede ser cierto, teniendo en cuenta la escolarización tardía y demás, pero tenemos que recuperar ese nivel protagonista de la escuela y los maestros. Yo recuerdo un ejemplo de un niño de dos años y medio sin escolarizar que decía que él pegaba porque era "hombre", y uno se pregunta qué tipo de mensajes habrá recibido en su entorno familiar.**

R (A): Pero es lo que tú comentabas justo al inicio, los mayores espacios educativos no son cuando el maestro está al frente como en los recreos, la dinámica entre la relación con los maestros... ¿a quién le asignan las tareas? Porque la limpieza a las niñas o, por ejemplo, a la hora de formar consejos estudiantiles las niñas no presiden en ningún momento, las encargan de secretarías, mientras que los

niños son los presidentes. Es como todo el sistema educativo la verdad, que se necesita transformar de alguna manera.

**P: ¿Qué necesitaríamos transformar?**

R (W): Pues la verdad que las estructuras porque el patriarcado está muy internalizado y son siglos de educación sexista.

R(A): La publicidad tiene que cambiar y también las redes institucionales porque no solo te enfocas en la labor del maestro, también es lo local, la escuela. Habrá que ver las instituciones de los líderes comunitarios, los Consejos de Desarrollo cómo se están manejando, las familias y asociaciones de padres y madres también son clave, los contenidos, el presupuesto... son como varias situaciones en conjunto. Y también la idea de que las niñas no pueden ser educadas porque siempre van a ser las madres de desarrollo que pasan a las nuevas generaciones, pero no se le entiende a la niña como sujeto de derechos que puede ser educada. Había otro programa dentro del Ministerio de Educación que me llamó la atención, porque se llamaba La cocina en mi aula pero se hizo una alianza con empresas de ciertos empresarios de Guatemala donde daban el producto. Entonces hacían la demostración cocinando en el aula haciendo publicidad a sus productos y asumiendo los roles de que las niñas estaban en la cocina pero también muy vinculados a esa parte de un patriarcado capitalista.

**P: ¿Cómo miran ustedes la operatividad del eje de equidad de género, de etnia y social del Curriculum Nacional Base? ¿Teniéndolo como transversal podemos llegar a que se haga realidad?**

R(A): Tiene que ser transversal pero también tiene que ver algo específico porque la gente no transversaliza. En teoría es más importante porque aquello que se transversaliza en todo debe estar. Eso lo hemos visto en la Universidad San Carlos<sup>3</sup>; la Universidad San Carlos tiene tres ejes: interculturalidad, medio ambiente y equidad de género. Y se supone que es toda la universidad en donde debe lograrse esa incidencia y supone sale un presupuesto terrible. Pero al menos hace incidencia política, hace ruido y busca alianzas. Entonces sí, tiene que ser transversal para que puedas exigirle a la gente.

R (W): Y yo también creo que hace falta transmitir el sustento, qué es eso de la transversalización porque hay unos contenidos que no corresponden a los ejes. No hay operatividad, entonces hay que buscar cómo operativizar esos ejes y hacer que lleguen a las aulas. Hay que pensar de abajo para arriba, o un movimiento más dialéctico.

**P: Estos maestros a los que he entrevistado dicen que saben que existen unos ejes porque los han estudiado pero que no saben cómo hacer porque nadie se los ha explicado. Es eso, que les faltan esas herramientas para saber cómo esa transversalidad llevarla a la práctica.**

R (W): Nosotras formamos parte de un proyecto con el objetivo de aplicar el enfoque en un caso de género y en uno de etnicidad, pero en educación superior. Aquí ni las aplican ni las conocen; los dos institutos de la Universidad San Carlos de género y etnicidad son microscópicos y no tienen dinero para hacerlo. Tendría que ser algo de docencia o de investigación, desde arriba, esas direcciones que tienen más poder y más recursos.

R (A): Además, hay que saber cuáles son los indicadores que te van a mostrar que los ejes están, cómo vas a monitorear, cómo vas a formar, a identificar dónde están los vacíos... y todo eso implica también la formación, la sensibilización.

R (W): Y es una política institucional. En el caso del Ministerio de Educación, es una política pública; en el caso de la San Carlos debería de ser una política institucional, que no existe. Y si en lugares chiquititos como este no funciona bien, imagínense en otros. Así que necesitamos combinar. Solo transversal no, porque tiende a la invisibilización ya que te dicen que está y no es cierto.

**P: ¿Se trabaja el tema del machismo con las mujeres adultas con un nivel de cultura bajo?**

R(A): No, no se trabaja. Desde el Ministerio al menos no hay nada que vaya dirigido a los adultos, que debería.

## **b) Transcripción de entrevistas realizadas en Euskadi**

### **LUISA M<sup>a</sup> PUERTAS**

Área de Diversidad y Convivencia del Berritzegune Nagusi

### **BEGOÑA GARAMENDI**

Directora de Innovación Educativa del Gobierno Vasco

Bilbao, miércoles 14 de mayo de 2014

#### **¿Cuáles han sido los principales aportes de la escuela mixta en el ámbito de la igualdad?**

**LM:** Yo creo que el aspecto más importante fue el hecho de que hubiera un programa único. Hasta entonces había diferencias entre el currículo de los chicos y el de las chicas. Desde este momento hay un único currículo. Es una forma de reconocer que las niñas y los niños son iguales y que tienen las mismas necesidades. Creo que esto es muy importante.

En esos años si que es verdad que se empezó a trabajar el tema de la igualdad en algunos centros, pero no de forma sistemática. Con la LOGSE se empieza a trabajar la coeducación como una transversal, pero aunque en teoría la ley lo establecía para todo el mundo, no fue algo que se extendió, se dejó un poco en manos de la voluntariedad de los centros. En esta evolución creo que ha pasado como en la sociedad, que nos hemos acostumbrado. Como hay una misma normativa para chicos y chicas, al igual que hay leyes de igualdad, creo que hemos interiorizado que esa igualdad ya está conseguida. Se entiende que la escuela mixta es una escuela igualitaria, en la que se da respuesta tanto a los chicos como a las chicas. Pero, en realidad, el modelo de escuela mixta era un modelo masculino, y sobre ese modelo hemos seguido trabajando. Lo hemos normalizado y llega un momento en que pensamos que la escuela mixta es una escuela coeducadora. Pero no tiene nada que ver, porque una escuela coeducadora es la que, de forma consciente y sistemática, trabaja para que tanto las chicas como los chicos puedan superar sus carencias y desigualdades. Se trata de lograr que cada uno y cada una llegue a ser todo lo que quiera ser, sin ningún tipo de límite o condicionamiento por el sexo con el que haya nacido.

#### **¿Qué protagonismo ha tenido la coeducación dentro de la agenda educativa? ¿Qué efecto ha tenido la reciente aprobación del Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género?**

**B:** Yo creo que la coeducación está adquiriendo un protagonismo importante, porque se trata de un plan que ha sido impulsado por el propio Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Hemos apostado por que este Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género sea un plan a largo plazo, hasta 2017, y esperamos que los siguientes gobiernos puedan seguir desarrollándolo también.

Hasta el momento se venían trabajando experiencias y actividades puntuales, que se han desarrollado en diferentes centros gracias al interés y la inquietud de algunas personas, sobre todo profesoras. Estas iniciativas buscaban que los niños y las niñas no estén condicionadas por unos estereotipos sociales o por aquellas conductas que la sociedad espera que reproduzcan por ser chicas o chicos, sino que puedan desarrollarse de forma integral. Siempre ha habido esa inquietud entre ciertas profesoras, que han visto que esto había que trabajarlo en el aula. Pero faltaba un poco el reconocimiento por parte de la administración de que esto era importante y que había que asumirlo desde un planteamiento de gobierno. Reconociendo el importantísimo trabajo que se ha venido

llevando a cabo durante todos estos años, necesitábamos un plan liderado por la propia administración que situará la coeducación más allá de las iniciativas puntuales.

Desde nuestra visión, el trabajo que se hace en las aulas es muy importante, pero también resulta muy importante el reconocimiento y el liderazgo del Departamento para que esto, de alguna forma, cale en las aulas. Porque además del todo el tema curricular, el Departamento tiene que potenciar estructuras que faciliten que todo esto se lleve adelante. Tiene que hacer un planteamiento de formación serio para los y las profesionales que está impartiendo en estas aulas tengan la preparación y la sensibilización adecuada. Además, las personas que trabajan en los diferentes servicios que dispone la administración también deben de estar bien formadas. En todo lo que hacemos tenemos que trasladar esta visión, este enfoque de que los estereotipos no pueden condicionar la vida de las personas.

### **¿Cómo ha sido la evolución de la coeducación desde la implantación de la escuela mixta?**

**LM:** Como decíamos antes, estos primeros momentos a partir de finales de los 70 fueron tiempos de militancias más personales. En aquellos años se empiezan a montar unos seminarios zonales en los que nos juntábamos profas y empezábamos a intercambiar experiencias, a ver qué podíamos hacer. Hay un momento de efervescencia que coincide después con la LOGSE, cuando la coeducación se empieza a considerar como una línea transversal. En esta época, en lo que eran los Centros de Orientación Pedagógica (COP) había una persona, aunque no en todos, para potenciar las transversales. En el caso concreto de Bizkaia, Gipuzkoa y Álava, las personas encargadas de esas transversales estaban un poco más especializadas en potenciar el tema de la coeducación. Estas personas retomaron algunos de los seminarios del profesorado e incluso montaron algunos más. Era un tiempo en el que se intercambiaban experiencias, se llevaban nuevas iniciativas a los centros, se elaboraban materiales, se organizaban actividades... Al final se forman unas sinergias y ves que en determinados centros se están haciendo cosas interesantes.

Pero claro, la coeducación no era el único tema de las transversales. Además, hubo iniciativas que con el tiempo fueron desapareciendo, se cambian los planes de estudio, hay temas que se abandonan... Y luego también en los COP, cuando se cambia a los *Berritzegunes*, el tema de las transversales desaparece. Durante un tiempo continuamos con algunos de los seminarios, pero bueno, tienes un montón de temas más que trabajar y al final van desapareciendo. También es verdad que los centros siempre teníamos la opción de presentarnos a las convocatorias de los proyectos de innovación y de formación del Departamento de Educación, lo que nos permitía conseguir algo de dinero y cierto reconocimiento por el trabajo que estábamos haciendo.

Creo que este proceso va un poco en paralelo con lo que pasa en la calle. En la calle se dan momentos de efervescencia con algunos temas, pero luego poco a poco van bajando y nos vamos acostumbrando. Lo que sí que es importante es que desde la administración se le de un impulso, eso se ve enseguida en el sistema educativo. Esto no quiere decir que si pones algo en marcha automáticamente tenga que funcionar, pero por lo menos que consigues que mucha gente se empiece a plantear determinadas cuestiones.

### **¿Cuáles son las principales fortalezas con las que contamos en Euskadi en el ámbito de la coeducación y que puede aportar contar con un Plan Director de coeducación?**

**LM:** La legislación global es muy importante. Ha habido un momento en que la calle, la sociedad, ha legislado mucho. Ha supuesto unos avances importantísimos. Y sin embargo, paradójicamente a lo que comentábamos antes, eso no ha sido parejo a lo que ha pasado en los centros educativos. La calle ha ido muy por delante. Eso ha sido importantísimo, porque te da mucha cobertura. En este sentido, el nuevo plan de coeducación es muy importante por varios motivos: por poner el tema en la

agenda pública, como hemos dicho, pero también porque hace una apuesta por la formación, porque haya materiales... Hablamos de una formación profesional que, aunque no sea de muchas horas, intenta llegar a todo el profesorado. Además, resulta muy importante que haya unas estructuras en los centros que visibilicen la coeducación, que haya unas personas que sean responsables de coeducación tanto en los consejos escolares como a nivel de centro, o que en las estructuras del Departamento de Educación también existan personas responsables de este tema. También hay una serie de horas que se dan a las personas que van a llevar los proyectos de coeducación e intervención de violencia, lo que en estos tiempos de crisis resulta significativo. Este impulso ha venido más desde lo institucional, pero por la buena acogida que ha tenido en los centros se ve que hay ganas.

**B:** Resulta también importante señalar que como Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura nos hemos marcado unos logros. Siempre resulta importante ponerse unas metas y tener un horizonte claro. Nos hemos propuesto que por lo menos el 60% del profesorado reciba una sensibilización de un módulo de 10 horas. También queremos lograr que un 30% de los centros educativos de nuestra comunidad, tanto públicos como privados, participen en proyectos en los que cuestionen su práctica diaria, las actitudes que tienen con sus alumnos y con sus alumnas, qué tipo de materiales curriculares se están utilizando, qué tipo de mensajes implícitos estamos transmitiendo... Y también queremos que 10 centros educativos de nuestra comunidad se conviertan en centros pioneros, con proyectos integrales de centro que puedan servirnos como modelo. Estas experiencias nos permitirán analizar y evaluar si realmente lo que estamos haciendo nos está conduciendo a la consecución de nuestros objetivos.

Además, como señala Luisa Mari, en todos los centros de nuestra comunidad se tiene que designar a una persona como responsable de coeducación, y nombrar también a una persona responsable de igualdad en los consejos escolares, porque también nos parece muy importante la implicación de las familias en este proceso. En la propia administración tenemos una persona responsable en los *Beritzegunes*, que son los servicios de ayuda al profesorado y a la comunidad educativa. Tenemos también una persona responsable en el Instituto Vasco de Evaluación, para que cuando se lleven a cabo los procesos de evaluación se tengan en cuenta aspectos como qué tipos de ejemplos estamos ofreciendo, qué tipo de imágenes estamos utilizando, cómo corregimos las pruebas de chicos y chicas... Esta perspectiva nos permite poner en cuestión muchos aspectos que solemos dar como válidos, pero que no están funcionando bien. Es importante que todos estos recursos estén empezando a funcionar y que además se trabaje de una manera coordinada entre ellos.

No nos interesa únicamente definir responsables, sino saber que entre todos y todas estamos incidiendo en algo que es muy importante. No nos vale con que solo quede en los papeles de la administración, sino que tiene que llegar al aula y tiene que llegar al alumnado. Este es un proceso complejo, que necesita unir sinergias. Desde este punto de vista estamos contentas, porque se está haciendo un trabajo muy bueno con profesionales de mucho prestigio.

**LM:** Además de las que ha señalado Bego, yo diría que una de nuestras fortalezas ha sido poder contar con instituciones ajenas al sistema educativo, pero que nos ayudan mucho, como por ejemplo Emakunde. Emakunde es un organismo gubernamental con mucho prestigio que nos ofrece materiales, ayuda... También hemos recibido ayuda y colaboración por parte de Berdindu, de Gizonduz... Es decir, que en el tema de la coeducación no trabaja solo el Departamento de Educación.

Por otro lado, contamos con toda la experiencia de los centros que han estado trabajando este tema durante todos estos años. Contamos también con que existe una fuerte preocupación social por todo el tema de la prevención de la violencia. O tratas el tema de las redes sociales y en seguida piden

ayuda al sistema educativo. Creo que el contexto actual nos favorece y es una oportunidad, porque son temas que no solo preocupan a las y los profesionales de la educación, sino a las familias también.

### **¿Cuáles creéis que son nuestras principales carencias o debilidades?**

**LM:** Creo que el principal obstáculo es esa sensación de que la igualdad ya está conseguida. En la sociedad se da por hecho de que la igualdad ya existe, aunque las mujeres sigan cobrando menos sueldo que los hombres, pero esa igualdad formal los chicos y las chicas se la creen. Ya en la adolescencia piensan que son iguales, cuesta que vean las diferencias. Y entre el profesorado también hay gente a la que esto de la igualdad le suena a antiguo: ya están estas otra vez con el tema, cuando eso ya está todo conseguido...

Otra dificultad es la sensación del profesorado de que el sistema educativo está cargado con todo; que aparte de que tengan que aprender Matemáticas y Lengua, todo lo que la sociedad no tiene solucionado también acaba yendo a los centros educativos. Yo creo que eso es la presión de los centros, que tienen muchísimo trabajo. Entonces asumen la coeducación como otra materia más. Ahí tenemos un reto, que la coeducación se entienda no como algo más, sino como una forma diferente de hacer nuestro trabajo, que permita revelarnos determinados aspectos de los que no solemos ser conscientes.

### **¿Cuál suele ser la actitud de las familias respecto a la coeducación?**

**LM:** Cuando a las familias les preguntas sobre la educación de sus hijas e hijos, lo primero que te suelen responder es que quieren que sean buenas personas, que sean felices. Por supuesto, tienen que aprender Matemáticas, Lengua y lo que haga falta, pero siempre expresan este deseo. Claro, si les dijéramos que ahora no vamos a aprender Sociales o Ciencias y nos vamos a dedicar a aprender igualdad, te dirían que para eso están las colonias de verano. Pero nuestro planteamiento es trabajarlo todo a la vez.

**B:** Es muy importante también la formación que se da a través de las propias familias. La coeducación no se puede limitar al contexto escolar, sino que necesita de la implicación de distintos agentes que propiamente no tienen que ver con la enseñanza, pero que están incidiendo en el aprendizaje no formal del alumnado. El alumno y la alumna aprenden no solo en los contextos del aula, en el contexto de la escuela, sino que están constantemente aprendiendo en otros ámbitos, en otros circuitos que no son formales.

### **Durante estos años ¿qué aspectos de la coeducación se han venido trabajando más en Euskadi? ¿Y cuales menos?**

**LM:** Los más trabajados han sido probablemente los más fáciles: los del lenguaje, la gestión de los espacios, visibilizar en los programas las aportaciones de las mujeres... Los libros de texto han aprendido mucho en este sentido. Se trata el tema de siempre, pero luego incluyen un apartado sobre las mujeres. Por ejemplo, en Historia incluyen un apartado donde aparecen las mujeres que tomaron parte en la revolución francesa, o te explican como vivían las mujeres en esos días, o como vivían los niños y las niñas. Yo creo que en eso sí que se ha avanzado, que hay más sensibilidad. También se han trabajado temas de educación afectivo-sexual.

Creo que lo más olvidado es probablemente todo lo que significa profundizar. Por ejemplo, el reparto del espacio es muy importante, pero ¿qué pasa en ese espacio? ¿Qué tipo de relaciones se establecen en el patio? Me parece que este es un reto muy importante, porque ahí nos jugamos de verdad la igualdad. Nos jugamos la autoestima de los niños y las niñas, que se sientan bien, que sean

capaces de tirar adelante, que podamos prevenir todo el tema de la violencia... Algo que se ha trabajado también y que hay algunos centros que lo hacen bastante bien, aunque otros ni se lo plantean, es todo el tema de la orientación académica-profesional. Es un tema que se suele trabajar en tercero o cuarto de la ESO, pero es algo que se debería tratar antes, porque ya en tercero de básica se trabaja el tema de los oficios y la imagen que reciben es la de siempre, profesiones más masculinas, más femeninas... Y luego está todo el tema de la identidad y la orientación sexual, que ahora sí que se empieza a tener en cuenta y a trabajarlo. Este tema lo hemos tenido bastante olvidado, bastante tapado, y han habido niños y niñas que han estado sufriendo. Y esto es muy importante. Tampoco hemos trabajado el tema de las redes, de las nuevas tecnologías, porque hasta hace poco tampoco existían. Y este es un reto importantísimo, todo el tema de las nuevas formas de relación. Las relaciones en el patio, a las que en primaria se les intenta dar importancia, ahora se trasladan también a la red, porque el alumnado está todo el día mandándose mensajes o colgando contenidos en las redes sociales. Todo esto hay que trabajarlo más.

Yo creo que tenemos también otro reto, que hasta ahora tampoco lo hemos trabajado, y es todo el tema de las hijas e hijos de madres maltratadas. Este es un tema complicado, porque suele ser muy difícil enterarte. Otro tema muy importante, que es nuevo también, es todo lo relacionado con la interculturalidad. Ahí tenemos un reto muy importante. Tenemos la costumbre de decir al resto como tienen que hacer las cosas; aunque aquí no hayamos logrado la igualdad, enseguida les decimos a los demás cómo tienen que ser iguales. Ahí sí que tenemos un reto, porque hay costumbres que chocan, y bueno, tenemos que aprender a negociar.

### **Precisamente, ¿cómo se cruzan dos ejes educativos transversales como la interculturalidad y la coeducación?**

**LM:** Es importante que no lo veamos siempre desde el conflicto. Lo vemos siempre desde la niña que no quiere ir a la piscina y todo el mundo dice, claro, es que es musulmana. Pero la adolescente a la que le han dicho que está gorda tampoco quiere ir a la piscina, y es de aquí. Vemos unas cosas y no vemos otras. O tenemos también todo el tema de la interseccionalidad y su relación con el abandono escolar. Sufren por ser chicas y sufren que en esos momentos pertenecen a grupos culturales o étnicos más marginales... Y al final son las peor paradas, porque terminan abandonando. Y a eso también tenemos que poner atención, a que no se nos pierda ninguna niña o niño. Pero luego eso lo vemos desde el conflicto. Que si no se quien no viene a clase porque la van a casar... Bueno, primero vamos a enterarnos, vamos a hablar con las familias. Pero no, nosotras nos situamos un poco por encima. Por eso, en las formaciones tratamos de poner encima de la mesa las contradicciones que se van dando.

### **A nivel teórico, ¿cuáles son los principales debates que existen en torno a la coeducación?**

**LM:** En estos momentos existe un debate sobre si con la coeducación es suficiente o no es suficiente para trabajar el tema de la violencia de género. Es decir, si además de trabajar el sexismo o la igualdad deberíamos realizar intervenciones específicas para trabajar el tema de la violencia. Ahí hay un debate. Otro debate muy serio es el tema del amor romántico y su relación con el tema de la violencia. Como ves, al final todo gira en torno a la violencia. Algunas autoras en el Estado español y también en América latina echan la culpa al amor romántico de la violencia que se da en las parejas. Y hay otra gente que dice que no, que es desviar el debate. Que al amor romántico se le adjudican todos los males en cualquier tipo de relación, cuando eso no es cierto. No hay investigación que diga que el amor romántico produce violencia. Este es otro de los debates.

Al final el problema que tenemos que debatir y discutir es, de cara a los chicos y a las chicas, ¿qué es lo más importante que debemos trabajar? Porque tú puedes estar trabajando los libros de texto,

puedes estar trabajando los espacios, ¿pero es eso suficiente como para que tengan relaciones igualitarias, para que no haya relaciones de poder, no se den relaciones en las que alguien agrede a alguien? Ahí hay un debate muy interesante. ¿Qué pasa si cada vez hay más igualdad formal y cada vez hay más violencia? Puede ser porque cada vez la violencia está más identificada, porque cada vez hay más gente que la denuncia. Vale, pero los estudios y las estadísticas nos indican que cada año hay más gente joven implicada en temas de violencia. Entonces tendremos que buscar otras soluciones. Por lo que sabemos, en otros países de Europa se están centrando más en el tema de la prevención de la violencia. No se trata de hacer grandes programas en los centros, sino de llegar a acuerdos, a protocolos, para ver como funciona en el centro la violencia 0 desde los 0. Se llega a acuerdos, y entonces cualquier cosa que pasa se saca encima de la mesa, se habla, se debate... Identifican muy bien cuales son los comportamientos violentos y también los contrarios, aquellos que pueden prevenir. Por ejemplo, qué tipo de mensajes de control se dan entre chicos y chicas; de control en el buen sentido de la palabra, expresando que eso no puede ser, porque eso que estas haciendo va en contra de mi persona. Cosas de ese tipo. Y ahí estamos, buscando como desarrollar el tema de la socialización preventiva de la violencia de género. Hay personas que dicen que todo eso está ya incluido en la coeducación, que lo que pasa es que no se ha trabajado. Este es un poco el debate que tenemos. Por eso el Plan es de coeducación y prevención de la violencia de género. Ahí tuvimos un debate. Para algunas personas es reiterativo, no necesitábamos poner prevención de violencia de género, con haber puesto coeducación en el sistema educativo hubiera sido suficiente. Pero pusimos las dos a propósito, porque pensamos que el tema de violencia es lo suficientemente grave como para que se trabaje de forma expresa.

Cuando hablamos de violencia de género, en el Plan hacemos referencia a cualquier violencia que tenga su origen en el sexismo. Es verdad que aquí la ley identifica la violencia de género solo con mujeres. Estuvimos debatiendo largo y tendido si poníamos violencia machista, si era violencia sexista, si solo era violencia. Se decidió políticamente que se ponía violencia de género, pero dentro nos referimos a la violencia que se ejerce principalmente contra las mujeres y contra toda persona que no responda a las expectativas sociales de lo que supone ser hombre o ser mujer. Hay grupos que proponen que el Plan debería únicamente tratar la prevención de la violencia contra las mujeres, pero en el sistema educativo esto no tiene mucho sentido. A la hora de trabajar el tema de la violencia tienes que tener en mente a todo el alumnado, a chicos y chicas, sin excluir a nadie.

### **¿Se debería trabajar la coeducación de manera transversal o mediante políticas y actividades específicas?**

**LM:** Lo que decimos en el Plan es que la coeducación tiene que implicar e impregnar todo lo que hacemos. Tenemos que tener unos proyectos educativos en los que contemos con unos objetivos igualitarios de coeducación y de prevención de la violencia. Tenemos que procurar que las aportaciones de las mujeres estén también en las Matemáticas, y no únicamente cuando hablamos en Química sobre la cocina. Es decir, que estén en todo. Lo que están haciendo en algunos centros es implicar a todo el profesorado en la elaboración de los proyectos, para que uno trabaje el tema de la imagen de las mujeres en los medios de comunicación en tercero de la ESO, mientras que otra trabaja el tema en Literatura o en Matemáticas, con algunas estadísticas... Eso sería trabajarlo de forma transversal, de forma que todo el mundo lo toque y el alumnado vea que es algo que preocupa a todo el profesorado. Y luego se puede trabajar de forma específica en tutorías, con temas como el de la educación afectivo-sexual, o el de la orientación sexual. Además, el tema de violencia tiene que tener su espacio. Si en un momento determinado el profesorado ve algo, lo tiene que parar y dedicarle un rato al tema, sea la clase que sea.

**En algunos sectores ha vuelto a surgir el debate sobre la necesidad de separar a niños y niñas en diferentes clases. ¿Cuáles son los valores primordiales que aporta el hecho de que niños y niñas estudien en una misma aula, en un mismo centro?**

**LM:** Si contraponemos la escuela mixta y la escuela segregada, yo sigo pensando que la escuela mixta tiene más ventajas, porque permite aprender a convivir con chicos y chicas. Pero nuestra apuesta es la escuela coeducadora, que significa dar un paso mucho más adelante que la escuela mixta. Esta escuela permite desarrollar todas potencialidades de los chicos y de las chicas, de manera que los chicos no tenga porqué tener peores calificaciones en Lengua, o las chicas en Matemáticas. En una escuela coeducadora se reconoce el valor y las posibilidades que tiene todo el alumnado y se trata de potenciarlo. Yo creo que ahí ya no hay diferencias.

**B:** También hay que ver un poco la idea de qué supone aprender. Aprender no es únicamente cargarte de conocimientos, sino que hay que aprender a ser, a saber hacer, a saber convivir... Parece ser que según los estudios neuro-científicos el cerebro de las mujeres debe de estar configurado de distinta manera que el de los hombres. De ahí se extrae que las chicas necesitan un tipo de estrategia educativa distinta que la de los chicos. Podría ser interesante trabajar por separado en algunos momentos puntuales, para algún tema en concreto, pero tenemos otros estudios científicos que nos señalan que para aprender hay que interactuar, con tus iguales y con personas diferentes. Cuanto más variado sea el rango de personas con las que interactúas el resultado es mucho más enriquecedor. No sabemos en qué parte del cerebro estarán incidiendo, pero lo que sí sabemos es que eso genera una riqueza y unos estímulos que no tienen precio. Desde ese punto de vista la escuela segregada podría ser rica en algún aspecto, pero pobre en muchos otros.

**LM:** La neuro-ciencia también dice que podemos tener este tipo de sinapsis, pero cuando se interactúa todo eso cambia. Suelen decir que las chicas tienen más facilidad de palabra, son mejores en lenguas, porque su cerebro está estructurado de tal manera. Ya, pero es que a nosotras desde que somos muy pequeñas nos enseñan a estar quietas, a no correr por ahí. Y al final te pones en una esquina y hablas. Y estas todo el día hablando y potenciando el hablar... y claro, al final tú hablas más. Igual que a los chicos se les potencia mucho más que se muevan, y claro, al final son mucho mejores en Educación Física. O cuando la gente habla sobre la habilidad de las mujeres para conducir. Yo siempre les digo que esperen a que las nuevas generaciones se acostumbren a conducir desde pequeñas, a ver si somos mejores, peores o iguales. Habrá de todo, eso va cambiando.

**¿Verías posible o conveniente que algunos ámbitos, como la gestión de sentimientos o la educación afectivo-sexual, se trabajaran de una manera diferenciada?**

**LM:** Yo he hecho pruebas con adolescentes y también con pequeños. Si tú no has trabajado nunca un tema de estos, dependiendo de la edad que tienen, puede ir bien o te encuentras que los chicos se dedican a decir tonterías, o algunas chicas dicen, ya, me voy a exponer yo delante de todos estos... Bien, la primera vez. Si ven, y eso es educación, que se puede hablar tranquilamente de esos temas, la cosa cambia. Se puede plantear hacer algo separado y luego juntar los grupos, igual que en otras materias haces trabajo en grupos y luego trabajo en común. No suele haber problema cuando ven que eso no es para ridiculizar a nadie. Es importante también tener en cuenta que no se puede obligar a nadie a que te cuente como se siente si no quiere. Hay que tener cuidado con eso. En las tutorías individuales puedes controlar un poco cómo va todo, y hay veces que habrá que separar y otras no. Pero por sistema decir que todo el tema de sentimientos hay que trabajarlo por separado, no lo veo. Al igual que con el tema de la educación afectivo-sexual. Hay chicas que suelen hablar

menos, o hay chicos que no hablan, o hay otros chicos que tienen que aparentar delante del resto que hacen, que saben... Vale, en este caso a lo mejor se puede trabajar con los chicos por un lado y las chicas por el otro, o también en grupos pequeños. Pero también es verdad que tienen que aprender a hablar delante de otras personas. Así que conviene ir viendo cuando separarles y cuando trabajarlo de forma conjunta.

### **¿Cuáles son los principales retos que enfrenta Euskadi en el ámbito de la coeducación? ¿Qué papel debería cumplir una ONG como ALBOAN para favorecer ese horizonte?**

**B:** El principal reto sería evitar el sufrimiento indebido e innecesario del alumnado y lograr que perciban el ámbito educativo como un espacio seguro, donde todo el mundo tenga cabida, independientemente de si no les gusta el fútbol, si llevan el pelo de una determinada manera o si no visten pantalón de marca. La escuela tiene que ser de todas y para todos y todas. En estos momentos la escuela es de todos y todas, pero solo para algunos pocos. Aunque en nuestra comunidad las niñas y niños están escolarizados al cien por cien, en nuestras escuelas no todo el alumnado tiene cabida. Tenemos que dar cabida a todo el mundo y evitar el sufrimiento provocado por las situaciones de exclusión.

**LM:** Y en esa tarea, la escuela sola no puede. Y no solamente necesita de las familias, porque es algo que tenemos que construir entre el alumnado, las familias, el profesorado, pero también los agentes sociales que tenemos alrededor, porque entre todos y todas tenemos que ir construyendo un mundo diferente. Un mundo en el que la igualdad sea real, y eso los chicos y chicas lo aprenden no solo en el centro escolar, sino en los medios de comunicación, en la calle... Por un lado necesitamos un refuerzo en los centros, con personas voluntarias que vengan a contarnos sus experiencias, pero también necesitamos apoyo fuera, en su tiempo libre. No se trata tanto de que la ONG venga con un programa concreto, con unos materiales preciosos, que a veces vienen muy bien. Por ejemplo, los que tenéis vosotros con historias de vida de chavalas y chavales de otros lugares del mundo. Pero muchas veces lo más importante es venir a participar de la vida del centro. O que el centro sea también capaz de participar en otras actividades solidarias que llevan a cabo las ONG. Esto si que es muy importante, porque aunque la escuela puede llegar a ser un sitio seguro, no debemos olvidar que está integrada en una comunidad. Por ejemplo, una de los aspectos que se trabaja es la autoestima de las niñas, y de algunos niños también. Es muy importante trabajar el empoderamiento de las niñas, sí, pero a una niña le haces polvo como su grupo de iguales le haga el vacío. Es un trabajo que hay que desarrollar con las personitas, pero también con su entorno. Y eso mismo se traslada a la escuela con su entorno.

Y luego está todo el tema de la interculturalidad. Necesitamos a las asociaciones, a las familias, a gente que nos vaya diciendo cómo trabar este tema, cómo gestionarlo, porque no sabemos. Y ahí tenéis un papel importante las ONG que estáis trabajando con gente de otras culturas. Podéis echar una mano y ayudarnos a buscar referentes para que los chicos y chicas se sientan a gusto y vean que no son el bicho raro del centro.

**FERNANDO OREGI**

Director de Orebe Hezkuntza Consultora

Donostia, 19 de mayo de 2014

**¿Cuál te parece qué ha sido la evolución de la educación de niños y niñas desde la implantación de la escuela mixta?**

Lo primero que habría señalar es que empezar con la educación mixta fue un paso adelante muy importante. Ahora nos parece algo normal, puesto que la inmensa mayoría de los centros educativos de Euskadi son mixtos. Pero hace 40 años era justo lo contrario, lo normal era que existieran centros sólo de chicos o sólo de chicas. En este sentido, la implantación de la escuela mixta ha generado muchos cambios en la educación y en la sociedad. Se ha avanzado mucho hacia la igualdad y hacia el reconocimiento de la dignidad de todas las personas.

Dicho esto, cabe precisar que la escuela mixta no surgió de la unión de los modelos de escuela de chicos y escuela de chicas, sino que fue más bien una integración de las chicas en las escuelas de los chicos. El modelo de la escuela mixta recogió únicamente el modelo basado exclusivamente en los valores asignados a lo masculino, lo que supuso una pérdida de todos los valores y saberes que estaban recogidos en la escuela de las chicas. Como consecuencia, se ha dado una cierta universalización del modelo masculino: es decir, la concepción de que la igualdad es que todo el mundo se eduque y sea como los chicos, y que, para ello, las alumnas deben educarse como los alumnos. Desde ese punto de vista, las chicas partirían de una situación de déficit y deberían intentar alcanzar la situación ideal que ya tenían los chicos, como si la igualdad fuese eso. Esto ha supuesto la desaparición de muchos valores y conocimientos de las chicas, de las mujeres, que son muy importantes en la vida cotidiana de las familias y de la sociedad. Ha supuesto un déficit en el equilibrio, el buen vivir y el bienestar de todas las personas, puesto que se han desatendido valores relacionados con el cuidado, la atención mutua, la responsabilidad de la vida familiar y doméstica, incluso del cuidado del medio ambiente...

La coeducación surge como una respuesta alternativa a esta situación. Coeducación significa educar a todas las personas para la autonomía en todos los ámbitos de la vida, lo que se conoce como la educación integral de las personas. Uno de los déficits de la escuela mixta es que nuestras alumnas se siguen educando sobre todo para unos ámbitos de la vida y nuestros alumnos para otros. Se les educa para ser responsables y tener autonomía en unos ámbitos, para ejercer unas responsabilidades concretas, pero también para ser irresponsables en según que ámbitos, situaciones y cometidos. La coeducación plantea que hay que educar para la igualdad, pero esa igualdad no significa que todo el mundo asuma el modelo masculino, que lo bueno sea lo masculino, sino que debemos buscar un modelo que no sea ni masculino ni femenino. Un modelo que sea para todas las personas y que tenga todo lo que necesitamos como personas individuales, como familias, como sociedad... En ese sentido, se plantea recoger los aspectos positivos tanto de la educación femenina, o asociada a lo femenino, como de la educación masculina, para poder plantear un recorrido vital y educativo tanto para chicos como para chicas. Es una propuesta para que no haya un modelo para las chicas y otro para los chicos, para que no haya un modelo sino un abanico de posibilidades de aprendizajes útiles que permitan hacer un recorrido personal. Un recorrido donde cada alumna y cada alumno, sin importar su sexo, pueda desarrollar todas sus capacidades y alcance plena autonomía en todos los ámbitos de la vida. La coeducación trata, por tanto, de visibilizar todos esos valores femeninos que en la confluencia de la escuela mixta se dejaron de alguna manera olvidados, y también de hacer una lectura crítica de esa escuela mixta que asumió los valores de la masculinidad hegemónica como universales. Algunos de estos valores, como la hiper-competitividad o la agresividad, no son deseables y deberían eliminarse en las intervenciones educativas.

En el programa *Nahiko!*, programa coeducativo que hemos desarrollado para Emakunde, contamos con un material para niñas y niños de primaria que consiste en dos juegos de la oca, una oca azul y otra rosa, que representan los diferentes itinerarios vitales de género que tienen mujeres y hombres. Estasocas recogen elementos, objetos, utensilios, etc. que caracterizan a mujeres y hombres respectivamente en los cuentos tradicionales y modernos, en las películas y series que ve y conoce nuestro alumnado. Estasocas representan los estereotipos de género, los mandatos sociales que se asignan a mujeres y hombres en nuestra sociedad. En cada recorrido aparecen diferentes elementos y aprendizajes, con lo que al llegar a la casilla final se cuenta con un bagaje y unos recursos diferentes según hayas jugado a la oca azul o a la oca rosa. Este doble modelo está presente en toda la sociedad, en las familias, en los medios de comunicación... y también, necesariamente en la escuela, que no deja de ser una parte de la sociedad. Es el modelo vital doble que, de forma implícita y a veces también explícita, el alumnado sigue viendo reproducido en la escuela mixta. Quizá no en el discurso formal de lo que decimos, pero sí en lo que ven y aprenden. Lo que la coeducación plantea es que hace falta ver y analizar no tanto qué estamos intentando enseñar sino qué está aprendiendo de verdad el alumnado, y con eso que están aprendiendo qué puertas se les abren y cierran, si desarrollan actitudes de autonomía o de dependencia, etc. Plantea una alternativa a este juego de medias naranjas, que parece que se complementan, pero no tanto como izquierda y derecha sino como arriba y abajo. Se propone jugar a otro juego alternativo, a una oca de la igualdad que incorpora algunos elementos de ambasocas y deja de lado algunos otros elementos de las dos. Debemos rechazar la sumisión, la dependencia, el ceder en exceso que puede existir en la oca rosa, al igual que la agresividad, el querer ser el número uno por encima de todo y a cualquier precio que puede estar en la oca azul. Debemos plantear otro recorrido vital y educativo adaptado a las personas, no a su rol de género. En realidad los estereotipos de género y los prejuicios, los roles que vamos transmitiendo muchas veces de forma inconsciente en la escuela mixta, están promoviendo una homogeneidad que acaba con la diversidad de la gente. Cada cual podemos ser una persona única e irrepetible, pero parece que tenemos que encajar en una determinada silueta que se nos asigna socialmente por nuestro sexo.

### **¿Qué protagonismo ha tenido la coeducación dentro de la agenda educativa?**

En general creo que ha tenido una posición un tanto marginal dentro del sistema educativo. Ha estado siempre un poco al margen, con un pie dentro pero con todo lo demás fuera. Siempre ha estado presente, porque ha habido profesorado y gente, asociaciones de mujeres feministas por ejemplo, que ha impulsado nuevas experiencias y que ha venido planteado estos temas. Pero en la educación, como en la sociedad en general, hay momentos en que unos temas están de moda y otros en los que no. A comienzos de los 90 la coeducación tuvo un cierto momento de auge en Euskadi. Se desarrollaron diversas experiencias y hubo una cierta demanda por el tema. De esa demanda surgieron, en lo que eran los centros de apoyo al profesorado, unas figuras de asesoría en coeducación. Se destinaron algo más de recursos y se empezó a plantear la posibilidad de realizar los proyectos de centro desde el punto de vista de la coeducación. Ya no se trataba de personas aisladas, voluntaristas y concienciadas, sino que hubo una cierta masa crítica, un cierto movimiento dentro del sistema.

Esto duró unos años y luego se fue diluyendo. Se eliminaron estas figuras de los centros de apoyo al profesorado del Departamento de Educación y de nuevo las experiencias volvieron a ser más individuales, más sueltas, de algunas personas, de algunos centros, de algunos equipos. La coeducación nunca ha desaparecido, siempre ha habido una continuidad de colectivos y de gente que han llevado a cabo intervenciones, programas, que han elaborado materiales, han ofrecido formación al profesorado interesado... aunque muchas veces un poco al margen del sistema. Estas intervenciones han venido principalmente desde el movimiento feminista y desde las instituciones de igualdad, pero no desde las instituciones de educación. Se ha andado un poco por las afueras del

sistema, lo cual tiene a veces su parte buena, porque en esa cierta marginalidad también se suele encontrar bastante libertad, bastante tranquilidad para hacer las cosas, solidaridad, ayuda mutua y buen ambiente...

En lo que a la agenda oficial respecta, parece que el curso 2013-2014 en Euskadi el tema de la coeducación ha vuelto a entrar en la agenda educativa del Departamento de Educación. Ha vuelto con toda la fuerza que en un momento determinado puede tener un organismo así, tan grande y complejo, a veces también muy lento, pero que cuando se pone en marcha tiene una tracción enorme. Ha habido una designación de recursos, de personas, de responsables en los distintos Berritzegunes, de responsables en algunos centros... Existe la intención de hacer camino desde algunos centros que de forma voluntaria quieran participar en esta experiencia, de manera que se pueda aprender del proceso para luego poder generalizarlo. Habrá que ver el desarrollo que tiene todo esto en los próximos cursos escolares. Acaba de empezar y suena bien. Al formar parte del sistema puede tener más fuerza, más desarrollo y más medios de los que tenía hasta ahora. Hay muchos centros, muchas profesoras y profesores y muchos grupos y colectivos que han venido trabajando y que siguen trabajando la coeducación, y si ahora eso de alguna forma se incorpora en el sistema y el sistema lo empuja y lo desarrolla puede ser un gran paso hacia adelante, por lo menos a nivel cuantitativo y de disponibilidad de recursos. Cualitativamente creo que siempre ha habido gente muy acertada en sus diagnósticos, en sus intervenciones y trabajando mucho y muy bien.

### **¿Cuáles crees que son las principales fortalezas con las que contamos en Euskadi para trabajar el tema de la coeducación?**

Yo creo que la principal fortaleza es, como comentaba antes, que no empezamos de cero. Hay mucha gente que lleva años trabajando este tema; gente formada, con visión y experiencia, que en sus respectivos centros han desarrollado múltiples actividades: se han analizado materiales, usos del espacio, usos del lenguaje, el currículo educativo... Hay mucho trabajo realizado, lo que pasa es que a veces cuesta mucho encontrarlo. No se encuentra en la primera página de los buscadores de Internet. No estamos para nada empezando de cero, en Euskadi se ha hecho mucho en el ámbito de la coeducación y se tiene un reconocimiento a nivel del Estado.

En este sentido creo que hemos tenido también la suerte de contar con la labor impulsora, sensibilizadora y formadora de Emakunde en el ámbito educativo, que ha sido ejemplar por sistemática, ininterrumpida y constante. A diferencia de otros institutos de la mujer que han realizado intervenciones educativas puntuales, Emakunde ha mantenido una línea de trabajo coeducativo permanente, sistematizada y coherente. Desde el primer día de su funcionamiento hasta el día de hoy ha organizado periódicamente jornadas y seminarios de formación del profesorado, ha elaborado materiales educativos y realizado experiencias piloto escolares con alumnado, profesorado y familias, ha realizado estudios e investigaciones, publicaciones y guías, etc.

Creo que también es muy importante que en este momento, como decíamos, el tema de la coeducación esté en la agenda del Departamento de Educación. Y no sólo en la agenda del departamento, sino que el tema de género, de la igualdad, tiene presencia también en la agenda social y política general. Por suerte, en estos momentos se habla de igualdad en la sociedad, en la calle, en la política, en los grupos sociales, en las ONG... En la escuela no suele pasar nada que no esté pasando ya en la sociedad.

### **Y por el contrario ¿cuáles crees que son nuestras principales carencias o debilidades?**

Pues un poco también lo que pasa en la sociedad. Por un lado, existe un cierto espejismo de la igualdad. Se observa que la igualdad formal ya está, que la igualdad de mujeres y hombres ya está presente en los textos, que ya está en las leyes, que ya está en el Plan Director del Departamento de

Educación... Y como ya aparece en la ley, parece que no nos queda nada más por hacer. Tenemos tendencia a interpretar todos estos documentos como si fuesen el final del camino, cuando en realidad solamente son el principio. Son propuestas sobre qué vamos a hacer y qué camino vamos a seguir para conseguirlo, pero luego todo eso hay que desarrollarlo en el día a día y ponerlo en marcha en todos los instrumentos que tiene el sistema y que tiene la escuela. Por eso decimos que existe un espejismo de la igualdad, de algo ya conseguido, como hubo en su momento con la escuela mixta: pues ya está, chicos y chicas ya están juntos y les educamos igual... A veces no es fácil entender que no, que no está logrado, que se ha dado un paso pero que quedan muchos otros pasos por dar. Y esa búsqueda de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, aplicado a la escuela, es la coeducación.

La otra gran dificultad es considerar que la igualdad consiste en que todos y todas asumamos el modelo masculino: que seamos personas muy asertivas, muy agresivas, muy productivas en el mundo laboral, con una carrera fabulosa... Antes había dos modelos de género, uno masculino para los hombres y otro femenino para las mujeres, y ahora parece que la igualdad es que haya sólo uno, el masculino para todo el mundo. Pero la igualdad no es que haya un sólo modelo, sino más bien que no haya modelos de género y que cada cual pueda ser verdaderamente como es y pueda desarrollarse íntegramente, pueda tener autonomía personal y establezca relaciones desde la igualdad en todos los ámbitos de la vida, ya sea personal, familiar, social o laboral.

Una debilidad quizás más puntual o estratégica es que a veces estos temas quedan subsumidos dentro de otros planteamientos educativos más generales. A veces esto es bueno, pero también tiene su parte negativa. Por ejemplo, durante unos años la igualdad estuvo dentro del área de la convivencia, lo cual tiene sentido, e incluso durante años permitió seguir trabajando el tema de la igualdad cuando no se reconocía o trabajaba explícitamente. Pero también tiene el riesgo de que se pierda un poco la especificidad, la necesidad de explicitar el tema y de analizarlo expresamente, porque se habla tan en general que parece que no sabemos de qué estamos hablando. En ese sentido, en la escuela a veces el profesorado suele decir: "Tanto alumnos, alumnas, no se qué... Pues no, personas, ¡personas!". Y es verdad, lo que pretendemos es educar personas, pero en la medida en que no veamos alumnas y alumnos, y lo que les pasa a unas y lo que les pasa a otros, lo que unas y otros hacen por lo que su entorno espera de ellas y ellos por tener un sexo u otro, difícilmente podremos acompañarlos en ese camino de ir siendo libremente personas. Mientras todo eso no lo analicemos, no acabaremos de ver o entender lo que está pasando y las dificultades, los condicionantes y obstáculos de género que realmente tienen los chicos y las chicas para ser personas.

### **¿Cuál suele ser la actitud del profesorado a la hora de trabajar temas de coeducación?**

Existe un cierto cansancio en una parte del profesorado, que entiende que ahora a la escuela le toca trabajar todo. Cualquier inquietud que surja en la sociedad parece que hay que trabajarla en la escuela. Determinadas personas sí que expresan esa sensación de agobio o estrés, sobre todo si algunas cuestiones no se plantean o no se entienden bien. El tema de la coeducación no significa que yo, además de hacer mi trabajo, tenga también que encargarme de la coeducación e impartir una asignatura o una materia más. No se trata de eso. La cuestión es que yo tengo que seguir haciendo mi trabajo. La coeducación es cómo hago mi trabajo. Es plantearme cómo hago ese trabajo y qué tengo que cambiar para mejorarlo. No se trata tanto de añadir nuevas tareas o materias, sino de analizar lo que hago desde otro punto de vista.

En general, al principio la mayoría de la gente suele responder con un poco de sorpresa, de desconocimiento, de dudas... En realidad, todo el mundo pensamos que educamos en igualdad, que tratamos a alumnas y a alumnos por igual, que somos un profesorado justo y equitativo. De hecho, dentro de los subsistemas sociales la escuela es seguramente uno de los más equitativos e

igualitarios. Por eso, cuando alguien te plantea que revises tus prácticas educativas para mejorarlas, normalmente reaccionas con incredulidad y un poco a la defensiva. Debemos dejar claro que las prácticas mejorables desde el punto de vista de la coeducación no son generalmente prácticas conscientes o de mala voluntad, sino que son prácticas y comportamientos de los que no nos damos cuenta, de los que no somos conscientes. No se trata de buscar culpables, somos hijos e hijas de la sociedad en la que vivimos, de la educación que hemos recibido, en muchos casos de esa escuela no mixta, y eso es lo que “nos sale”. Y esa es precisamente la cuestión, que nos sale eso a no ser que nos paremos y lo analicemos. Y ese es un poco el planteamiento de la coeducación, parar y mirar, hacernos conscientes.

Además, no solo soy yo quien inconscientemente puedo estar reproduciendo determinados valores y actitudes, sino que en mi clase se pueden estar dando determinadas dinámicas sexistas y yo no me esté dando ni cuenta. Y como no las percibo y no digo nada, las estoy dando por buenas. En la medida en que no cuestionamos un tema, el alumnado está entendiendo que lo estamos dando por bueno y que lo estamos potenciando. Por eso, muchas veces no se trata de que uno tenga una postura anti-igualitaria, sino que simplemente nos abstenemos. En general, el profesorado pensamos que el sistema es neutro. Pero no hay nada neutro, e incluso si fuese neutro lo que estaríamos haciendo es reproducir, prolongar o permitir las injusticias o las desigualdades que llegan al centro cada día desde la calle. Cada alumno y alumna viene de su propio entorno, de su casa, de su cultura, de su familia o de su barrio, y en la escuela intentamos que eso se iguale a la salida. En la medida en que no nos lo planteemos así, estamos dejando que esas desigualdades de entrada no solo no disminuyan durante el proceso escolar, sino que aumenten. La única forma de que no aumenten, o incluso de que disminuyan, es que conscientemente, igual que hacemos con otras materias, intervengamos para facilitar experiencias y recursos al alumnado que les permitan entenderse a sí mismas, al mundo y a las relaciones que tienen con la gente de otra manera. Esto suele ser lo que realmente más nos cuesta al profesorado. No se trata de sentirse culpable, sino de atreverse a mirar lo que está pasando en tu aula, en tu centro y luego hacerte responsable de ello. Al igual que te haces responsable del nivel de lectoescritura o de matemáticas de tu alumnado, se trata de hacerte responsable de su nivel de autonomía, su nivel de desarrollo integral o su nivel de respeto a las relaciones igualitarias.

El miedo, la desconfianza o la sorpresa inicial se transforma muchas veces en una cierta alegría o sensación de descubrimiento, porque empiezas a entender cosas que antes no entendías. En gran parte del profesorado se suele producir un cambio cuando empezamos a reflexionar sobre datos que tienen que ver, por ejemplo, con el retraso y el abandono escolar, la orientación académica-profesional, con temas que a pesar de 40 años de escuela mixta han cambiado muy poco. O cuando se reflexiona sobre la vida escolar: las negociaciones, los conflictos, la participación en el aula, la atención que te exigen o el tiempo que dedicamos a alumnas y alumnos... Supuestamente estamos ofreciéndoles iguales posibilidades, pero el profesorado ve que el resultado final, las opciones que se abren ante unas y otros son distintas. Chicos y chicas tienen distintos condicionantes de género, por lo que ellas no se atreven a utilizar unas determinadas herramientas, o piensan que no es lo suyo, y ellos piensan que lo suyo no es desarrollar la empatía y la atención a sus compañeros y compañeras... Todo eso está funcionando en el día a día, y si no lo ves no acabas de entender por qué se repiten determinados comportamientos que estás intentando corregir y mejorar mediante otros medios. En la medida en que descubres que todos estos temas están funcionando, todas estas ideas, prejuicios, sentimientos, estereotipos o imágenes simbólicas que alumnas y alumnos llevan y que les están condicionando en su aprendizaje, su rendimiento, en sus relaciones, en su desarrollo personal... es entonces cuando empiezas a comprender lo que le está pasando a esta chica o a este chico concreto y te planteas cómo poder abordar esta situación de otra manera. Se abre un mundo, vamos a decir nuevo, para trabajar de otra manera con tu alumnado. En ese sentido es muy enriquecedor y satisfactorio.

Las mayores resistencias vienen muchas veces porque no sólo somos profesoras y profesores. Somos también padres y madres, a veces nos sentimos aludidas y aludidos en ese otro papel, y seguimos un poco con lo de que “les educamos igual, les hablamos igual, y la hija se comporta de una manera y el hijo de otra”. O aquello de que “llevo un montón de años en la escuela y los chicos siempre creen que van a aprobar, aunque lleven ocho suspensos, y las chicas siempre se están preguntando si aprobaran, aunque lleven ocho matrículas. Algo tiene que haber, algo biológico, algo hormonal, algo cromosómico, un gen...”. Somos profesionales de la educación y pensamos que la educación tiene mucho más peso que la genética, pero a pesar de ello en este tema nos surge el argumento genetista, probablemente para justificarnos y tranquilizarnos por no comprender qué está pasando. Todo esto pasa también en la sociedad, seguramente incluso en mayor medida. No dejamos de ser una parte de la sociedad. Y a veces la mayor dificultad suele ser superar este tipo de pensamientos deterministas que predestinan a las alumnas y alumnos en función de su sexo y condenan a la educación al fracaso ante el mandato del cromosoma X y/o el cromosoma Y.

### **¿Y cuál suele ser la actitud de las direcciones de los centros escolares ante este tema?**

A nivel general, hasta ahora la iniciativa para trabajar estos temas ha partido más del profesorado, de personas concretas o grupos concretos. Algunos centros sí que han mostrado interés como centro, pero ha sido porque contaban con un grupo de personas con esta inquietud, que han tenido estabilidad en el centro y han estado en la dirección. En estos casos se ha logrado incluir la coeducación como un proceso más generalizado, más inserto en la estructura y el funcionamiento general del centro. Pero habitualmente se da más un trabajo por ciclos, por etapas, por aulas... a otro nivel, no al de la dirección del centro. Tampoco es que planteen una postura contraria, sino que no lo ven necesario. Esta es la parte buena y la parte mala de la igualdad formal: a nivel de discurso ha habido una evolución, ya no se escuchan ni se amparan determinadas posturas, pero luego en la práctica los discursos se vacían de contenido o no se aplican realmente. En este sentido, la implicación del Departamento de Educación sí que puede favorecer que a nivel de direcciones se trabaje más la coeducación.

De todas formas, en todas las experiencias que hemos trabajado con Emakunde, aunque haya sido por ciclos o por etapas, siempre ha habido un compromiso de aceptación por parte de la dirección. Nunca hemos trabajado con un centro donde solamente una persona o dos quisieran trabajar, pero que la dirección estuviera en contra o no estuviera dispuesta a ofrecer tiempos de formación, a participar en el intercambio entre centros, a realizar un número de sesiones con el alumnado y con las familias... Hemos buscado siempre un compromiso por parte del centro que permitiera que se trabajara de una manera que implicase a los distintos estamentos educativos. En todas las experiencias que hemos llevado a cabo con Emakunde siempre hemos buscado como mínimo esa complicidad y respeto, si no realmente es muy difícil trabajar y obtener resultados.

### **¿Existe interés por parte de las familias sobre la coeducación?**

Hay de todo. En general pasa un poco como con el profesorado, que al principio no se sitúan en el tema, pero cuando lo conocen, sobre todo cuando conocen los materiales o las actividades que se están llevando a cabo y sus hijos e hijas empiezan en casa a hablar sobre el tema, suelen cambiar mucho y empiezan a tener una mejor predisposición hacia la coeducación. Hay también gente que desde el principio agradece mucho que se hagan estos planteamientos, que piensan que la escuela está para algo más que para instruir o para enseñar matemáticas. En general existe un punto en que el profesorado y las familias siempre coinciden, aunque a veces cuesta, que es cuando se les plantea qué quieren para sus hijas e hijos. Las respuestas suelen ser que sean felices, que les vaya bien en la vida, que tengan recursos, que puedan tener buenas relaciones afectivas... La cuestión es que luego, en nuestra sociedad en general y en la escuela en particular, ocurre que los medios se

convierten en fines. Nos centramos en todos los aspectos relacionados con el desempeño laboral, en lo que permite obtener recursos económicos, en los medios, pero se nos olvida el objetivo original, se nos olvida que queremos lo mejor para nuestros hijos e hijas, y esto supone mucho más que obtener dinero (que también, porque es necesario para una vida digna), mucho más que saber matemáticas, historia, etc. (que también, porque estos conocimientos son necesarios para una vida satisfactoria). Cuando lo planteamos así a las familias, normalmente lo comparten y funciona muy bien.

Una de las mayores resistencias que solemos encontrar suele ser la visión biologicista que existe en la sociedad, aquello de que “nosotros tenemos un chico y una chica, les hemos educado igual pero son muy distintos...” Ante estas visiones hace falta un poco de escucha y de tiempo para hacer ver cómo, desde antes de nacer, todo el entorno de ese hijo o esa hija ya se estaba posicionando con unas expectativas, con algo que se aplaude y algo que no se aplaude según sea chico o chica. Y cómo se estimulan más unas capacidades en unas y otras capacidades en otros. Por eso, el alumnado desde bien pequeñito empieza a decir que “eso es cosa de chicas” o “de chicos”. Desde un principio, su entorno les está continuamente diciendo que si eres chica te toca esto, si eres chico te toca aquello. Tenemos que entender que estas diferencias son aprendidas, que son construcciones sociales, lo que pasa es que se dan tan desde el inicio y son tan generales que nos parece que son biológicas.

Encontramos también fuertes resistencias entre algunas familias, no muchas, que no creen en el modelo de persona autónoma y responsable en todos los ámbitos de su vida. Personas que creen más en el modelo de la media naranja que debe buscar y unirse a otra media naranja. En esta mentalidad, la unidad social ciudadana no sería la persona, sino la pareja, la familia, donde cada cual tienen un rol y unas funciones específicas predeterminadas al servicio de esa unidad familiar. Hay gente que está muy convencida de este planteamiento y choca con el planteamiento coeducativo en el que el sentido de las relaciones afectivas y familiares es acoger, acompañar y facilitar los proyectos de vida personales, y la unidad familiar se concibe al servicio de las personas individuales que la forman.

Otra dificultad es la de las familias que ni participan, ni acuden al centro, ni consideran que la educación sea cosa suya, sino que es algo de lo que se ocupan los centros educativos. No son conscientes de que con sus actitudes y comportamientos también están educando a sus hijos e hijas, y consideran el centro educativo como un objeto más de consumo. Igual que eligen una determinada marca de otro producto, eligen un determinado centro.

Por último, también hay familias que acuden más a los centros y participan de manera más activa y que agradecen todo lo que se está haciendo en el ámbito de la coeducación. Hemos impartido recientemente unos seminarios en algunos centros y las familias han expresado su satisfacción por la forma en la que habían podido hablar con sus hijos e hijas, como nunca lo habían hecho antes, o su sorpresa por el interés que mostraban las chicas y los chicos por estos temas. Cuando hablas con el alumnado, cuando se trabaja y se hacen sesiones con ellos y ellas te das cuenta de que lo que en realidad les importa, les alegra y quieren, es tiempo, es hablar, son las relaciones personales, el contacto personal. En la medida en que la coeducación está buscando continuamente poner las relaciones interpersonales en el centro del proceso educativo y reflexionar sobre ellas y sobre el papel de cada cual, ahí nos acabamos encontrando el alumnado, el profesorado y las familias, porque son cosas que todos y todas vivimos y experimentamos, no hay alguien que sea más erudito o erudito. La verdad es que la experiencia es muy positiva.

Lo que tenemos muy claro es que uno de los mayores retos de la coeducación es incluir a las familias en todo el proceso coeducativo, porque si no, se puede vivir una verdadera fractura entre lo que está viviendo el alumnado en el centro y lo que vive en su propia casa.

### **¿Existe entonces el riesgo de que la coeducación quede encasillada en el ámbito escolar, sin permear en otros contextos?**

Muchas veces en los centros se trabaja la coeducación en un solo ciclo, o en una sola etapa, o través de un grupo concreto de profesorado, pero existe una cierta dificultad para que este trabajo se expanda al resto del centro. Al final, lo que estamos consiguiendo es una especie de paréntesis o ámbito especial, que es muy positivo, pero también peligroso si se perpetúa. Un espacio en el que se dan unas relaciones distintas, se tratan unos temas distintos, se percibe una forma diferente de hablar, de hacer... Seguramente esta es la única forma de empezar, pero no podemos quedarnos estancados. Uno de los mayores retos que tienen las coeducadoras y coeducadores en estos momentos es ver cómo ampliamos esos paréntesis, como hacemos para que esas experiencias fluyan dentro del centro y permeen en otros niveles, en otras etapas, entre el profesorado, entre las familias, en el entorno social... La única forma de avanzar en la coeducación es lograr que la permeabilidad entre la escuela y su entorno sea total. Las escuelas deben incluir de alguna manera a las familias y a todos los agentes sociales de su entorno.

La coeducación no puede quedar limitada por el horario escolar, tiene que salir del aula, salir al patio, al pasillo, fuera de la verja del centro... porque si no, se convierte en algo que sabemos pero que no vivimos. La coeducación debe escapar o salir del ámbito del conocimiento, de la teoría, del discurso, porque de hecho no empezó ahí. Su aportación precisamente es llevar la educación a la práctica, a la convivencia, a la calle, a la vida, a lo cotidiano, a las cosas pequeñas, a lo doméstico... No debe dejarse encerrar en el ámbito teórico, que es el riesgo que a veces tiene cuando entra en las agendas educativas de las instituciones.

### **Durante estos años ¿qué aspectos de la coeducación se han venido trabajando más en Euskadi? ¿Y cuales menos?**

Hay que tener en cuenta que el trabajo que se ha llevado a cabo ha sido un poco irregular. En unos centros se han trabajado más algunos aspectos y en otros centros algunos otros. Seguramente los que más se han venido trabajando son aquellos aspectos que tienen mayor visibilidad. Lo cual no está mal, porque permiten visibilizar que hemos empezado a hacer algo diferente. En ese sentido, el tema del uso del lenguaje inclusivo es seguramente uno de los que más se han trabajado, aunque a su vez sea uno de los que despiertan más resistencias. A veces el uso que intentamos hacer del lenguaje es poco natural o un tanto desafortunado. Al final también es un aprendizaje el hacerlo sin que se note. Hay personas que lo han conseguido, pero la inmensa mayoría muchas veces somos un poco aburridos o repetitivos.

El tema de los espacios, sobre todo el del patio, también es otro tema muy visual. Durante algunos años pasó un poco más desapercibido, pero ahora se está trabajado en muchos lugares. Hay bastantes centros que tienen una distribución de los espacios del patio por días, con distintos elementos y juegos, con algunos días sin balón... También se buscan e impulsan algunos juegos más cooperativos, o juegos con materiales menos habituales, para que el alumnado vea que hay otras posibilidades. Creo que este es un campo bastante trabajado.

Y luego otro tema que también se hace evidente es de los materiales escolares, en los que a veces determinadas imágenes y contenidos llaman la atención o chocan. Se ha venido trabajado bastante en la revisión y adecuación de los materiales educativos.

Todo esto en una medida todavía muy pequeña, solamente en algunos centros escolares. En la mayoría de los centros educativos de Euskadi no se ha hecho nada de esto, y entre los que lo han hecho, en algunos lugares lo han trabajado más y en otros menos. Por ejemplo, lo del patio parece que está en la cabeza de mucha gente, pero se sigue con el asfaltado sistemático de todos los patios, y esto es algo que habría que repensar. Antiguamente, en las escuelas de las chicas solía haber

muchos más árboles, más terreno verde, más bancos, más mesas, más sitios para hablar, para charlar... La escuela actual, tan moderna, progresista y deportiva, donde la vida sana se entiende como deporte reglado, lo ha asfaltado todo y lo ha llenado de líneas deportivas. Habría que repensar si no debería de haber más verde, más jardín, otro tipo de espacios para que se junte el alumnado, las familias, el barrio...

Los aspectos que quizás menos se han trabajado, o los que a mí me parece que existe más necesidad, son los relacionados con la orientación académico-profesional. Las elecciones que hacen al final de la escuela los alumnos y las alumnas no se corresponden ni con los datos demográficos ni con los resultados académicos, así que ahí están actuando otros factores. Factores que están condicionando las opciones personales, convirtiéndolas en elecciones colectivas. Tenemos cantidad de carreras y estudios que están masculinizadas o feminizadas a un 80 o 90%, tanto en la universidad como en la formación profesional. Esto demuestra que en la orientación académico-profesional no estamos acertando desde el punto de vista de la coeducación y la igualdad.

Otro gran ámbito es el de la educación afectivo-sexual y las relaciones de pareja, donde tampoco estamos acertando. Se está haciendo un poquito en educación fisiológica, pero muy poco o nada en el ámbito afectivo. Se están reproduciendo, e incluso incrementando, determinados comportamientos relacionados con un amor romántico muy dependiente, donde otra vez se empiezan a valorar aspectos que parecía que habían empezado a estar socialmente mal vistos, como son los celos, el control, los estereotipos del chico que sale con muchas chicas y la chica que sale con muchos chicos, y la distinta valoración y consideración que tienen, etc. Desde el punto de vista de la igualdad este es todo un reto y una necesidad imperiosa, de las mayores.

Luego está, aunque seguramente es algo que se vea menos, todo lo relacionado con la participación y la representación de alumnado, del profesorado, de las familias y de los demás estamentos de la escuela. Cuando se organizan desde fiestas hasta actos oficiales, o cualquier espacio donde de alguna forma se representa al centro, el reparto de funciones suele estar muy estereotipado. Aspectos como quién prepara y quién tiene el protagonismo, si es en un espacio cerrado o en uno abierto, si la representación es hacia adentro o hacia fuera, etc. Es otro ámbito todavía muy poco explorado.

### **¿Existen diferentes líneas teóricas sobre por dónde debería avanzar el tema de la coeducación?**

Creo que hay bastante acuerdo en el qué o hacia adónde habría que ir. El debate puede estar más en el cómo, en cuál es en cada momento y en cada lugar la mejor estrategia para avanzar. Más que teóricas, son cuestiones teórico-prácticas, incluso metodológicas. La base de la coeducación es reflexionar continuamente sobre lo que se está haciendo. En este sentido, la coeducación es muy ambiciosa; ambiciona cambiar la forma de hacer escuela, la forma de hacer educación... Es como una especie de experimentación, de investigación continua. Sí que existen distintas tendencias que subrayan o inciden más en algún aspecto o en otro, pero las grandes líneas están bastante claras.

### **Has señalado varias veces el tema de la transversalidad. ¿Cuál es la importancia del carácter transversal de la coeducación? ¿Verías necesario establecer algunas asignaturas más concretas que tenga que ver con la coeducación?**

Creo que en este momento, por lo menos aquí en Euskadi, hacen falta las dos cosas. Entendiendo que lo ideal o el objetivo puede ser esa transversalidad, pero me parece que también necesitamos aprender a mirar, analizar y actuar en el ámbito de la coeducación. Se trata de una forma distinta de ver, de entender, de contar, de interrelacionarnos... Pero primero hace falta aprender unos rudimentos, obtener unos conocimientos elementales. La coeducación debe ser transversal en todas

las materias, pero al mismo tiempo se necesitan espacios específicos de profundización, de irte graduando la mirada para ver cosas que antes no veías, de manera que puedas hacerte responsable de ellas y puedas seguir mirando y aprendiendo.

**En algunos espacios está resurgiendo el debate sobre la idoneidad de la escuela diferenciada. ¿Cuál crees que es el principal aporte del hecho de que niños y niñas aprendan juntos en la misma aula? Y por otra parte, ¿sería posible o incluso recomendable que en algunos temas o en algunos momentos concretos se trabaje de forma diferenciada entre niños y niñas?**

Creo que el valor de que niñas y niños estudien juntos es enorme. Todo son ventajas. Primero porque es un reconocimiento de la igualdad intrínseca de las personas y de lo que eso supone. Lo segundo, porque permite recoger la riqueza de todas las personalidades, sensibilidades, capacidades, conocimientos... Sería un desperdicio dejar a una parte fuera. Y luego, porque la vida es así, es mixta. No tiene demasiado sentido prepararte por separado para algo que luego supuestamente toca compartir. Parece mucho más lógico, mucho más enriquecedor, compartir también la preparación de esa primera fase de la vida. Porque, además, la escuela no es sólo una preparación para la vida, ya es la vida, así que lo lógico es que la compartamos.

De todas formas, esto de las evoluciones diferenciadas entre chicos y chicas tiene lo suyo. Realmente, las investigaciones y los estudios más serios dicen que puede haber diferencias de maduración, pero estas diferencias son individuales. No todos los chicos se desarrollan más tarde ni todas las chicas lo hacen antes. Es verdad que hay diferencias y que esto puede suponer una dificultad, aunque también es una gran riqueza y una gran oportunidad para la escuela. Pero la escuela lo vive únicamente como una dificultad. Parece que se prefiere que los grupos sean lo más homogéneos posibles. Pero no es porque todos los chicos vayan evolutivamente más atrasados y las chicas más avanzadas. Hay chicos que van muy adelante y hay chicas que van más atrás... Los ritmos del alumnado son más personales de lo que la escuela reconoce en general. La escuela tiene una asignatura pendiente y muy importante con el tema de la personalización o del respeto de los ritmos de cada persona.

Respecto a la forma diferente de comportarse de chicos y chicas, se debe fundamentalmente a las distintas expectativas e interacciones, los distintos límites y exigencias que les ponemos a unas y a otros. No es verdad que las chicas, por ser chicas, sean más ordenadas y hagan los deberes más limpios y tengan el cuaderno mejor presentado. Es porque esperamos que lo hagan así, y si no lo hacen así les mandamos repetir. Y a los chicos, como pensamos que son desordenados y sucios no les mandamos repetir, y nos tranquilizamos pensando que en realidad lo importante es el contenido, no tanto el aspecto. Y eso, aplicado toda la vida por su entorno, hace que entres en clase o llegues a casa y digas, claro, estas son más limpias y a estos parece que les da todo igual. Pero yo desde luego no creo que tenga que ver con el lóbulo derecho o el lóbulo izquierdo del cerebro. En ese sentido son muy ilustrativos la cantidad de experimentos que se están haciendo con un mismo niño o niña, vestida de una manera u otra, y diciendo a las personas adultas que interaccionan con esa criatura que es chica o es chico, para ver cómo cambia la interacción. Desde recién nacidas, a las niñas se les habla mucho más y se les cuentan más cuentos, por lo que desarrollan antes sus habilidades de comunicación y su dominio del lenguaje, que supuestamente adquieren genéticamente. O cómo a los chicos desde recién nacidos se les habla mucho menos y se les mueve mucho más. Se les doblan los brazos, se les estiran las piernas o se les tira al aire más arriba... Cosas que hacemos sin darnos cuenta, que al ser repetidas desde su nacimiento provocan que niños y niñas se comporten en base a unos determinados patrones y se crean capaces para unas cosas e incapaces para otras.

Respecto a trabajar algunas materias de forma diferenciada, nosotros hemos trabajado muchas veces con grupos sólo de chicos y grupos sólo de chicas, pero siempre con la condición de que se

trabaje de forma conjunta y mixta tanto al principio y como al final de la sesión o del proceso. Al comienzo se explicaba el porqué de la separación, y al final compartíamos los caminos recorridos por cada grupo. A la hora de llevar a cabo este trabajo diferenciado siempre debemos tener claro que estamos trabajando para la igualdad, sabiendo que las mochilas de los chicos tienen unas deficiencias y que las de las chicas tienen otras, y que la intervención educativa se hace sobre esas mochilas. Por eso, los chicos necesitan trabajar más algunos aspectos y las chicas otros. De ahí que en determinados momentos tenga sentido que algunos temas los trabajemos por separado, precisamente para llegar luego a un punto en el que estemos en igualdad de condiciones para seguir trabajando juntos. Por tanto, en ciertos momentos, trabajar por separado sí es práctico y puede ayudar mucho, pero como norma o estilo de escuela para unos y para otras no, sería un empobrecimiento brutal.

### **¿Cómo se cruzan dos ejes educativos transversales como la interculturalidad y la coeducación?**

Más que cruzarse, en realidad no se separan. Precisamente creo que éste es uno de los grandes retos de la coeducación en Euskadi. Representa una de las mayores dificultades para el profesorado, pero también unas de las mayores oportunidades. Tanto la coeducación como la interculturalidad son difíciles de trabajar, pero son una necesidad.

Con este tema a menudo nos ponemos en la situación de que, “aunque esto de la igualdad no la acababa de ver yo en mi centro, ahora que han llegado estas familias me doy cuenta que esta gente sí que tiene problemas con la igualdad”. Lo primero que debemos hacer es dar la vuelta a este discurso. En el tema de la igualdad todos y todas podemos aprender mutuamente: ni aquí estamos tan bien, ni quienes llegan están tan mal. La cuestión es que, en este momento, en nuestra sociedad la desigualdad no va tanto por semáforos rojos, por prohibiciones. En nuestras escuelas no se prohíbe a las chicas estudiar ingeniería, o a los chicos que estudien periodismo o enfermería, pero el hecho es que no lo hacen. Aprenden que no deben hacerlo, pero nadie les ha dicho que eso está prohibido por ser chica o ser chico. ¿Cómo funciona entonces la desigualdad en nuestra sociedad? Pues a través de los semáforos verdes. Los semáforos rojos no se encienden, y claro, tendemos a pesar que eso es bueno, pero los semáforos verdes pueden ser igual de discriminatorios si son sólo para unos o sólo para unas. En este momento, en nuestra sociedad la desigualdad camina más por los aplausos y el reconocimiento que se dan a determinadas conductas y no a otras. Por los semáforos verdes que se encienden para unas y para otros. Y en ese sentido es distinta la forma que tiene la desigualdad respecto a lo que puede ser en otras sociedades donde, como aquí hace no tantos años, la forma es la del semáforo rojo. El semáforo rojo a veces es más duro, pero también tiene sus oportunidades: es más evidente, se reconoce, crea cierta rebeldía, ciertas ganas de cambiar... Mientras que el semáforo verde no se ve, no te das cuenta, se acepta, se interioriza... Los mecanismos que están funcionando en nuestra cultura o en una familia que ha empezado en nuestro centro pueden ser diferentes, pero el resultado a veces no es tan distinto.

En ese sentido, el cruce entre coeducación e interculturalidad es continuo. Muchas de las intervenciones y de las preocupaciones del profesorado van por la línea de las familias provenientes de otras culturas, con otras formas de entender cómo debe ser un hombre y cómo debe ser una mujer. Pero esta dificultad es, a su vez, una oportunidad muy grande, porque está llevando a determinado profesorado a acercarse a la coeducación. Este es un tema en el que se ha trabajado muy poco, pero ya hay centros que empiezan a estar necesitados de trabajarlo.

Hay muy poco hecho en este sentido y creo que es una de las líneas teórico-prácticas en las que tendría que trabajar mucho la coeducación. ¿Cómo encajar estas dos líneas? Porque a veces se trata de diferencias pequeñas, pero otras veces son diferencias muy grandes y la forma de trabajarlas se complica. Por lo que nosotros hemos podido trabajar con grupos en algunos centros, muchas veces

la solución va sobre todo en la línea de conocerse y entenderse, o entender porqué en un momento determinado alguien piensa que lo mejor para su hijo o su hija es una determinada cosa, cuando nosotros igual pensamos en otro planteamiento. Intentar entender eso e ir caminando de alguna manera hacia ese encuentro, que por otro lado puede también tener muchos desencuentros. Pero primero necesitamos, por un lado, quitarnos de encima la visión de mundo desarrollado y mundo subdesarrollado, y por otro lado, buscar la forma de acercarnos y convencer a las familias de la idoneidad de la oferta que desde la escuela hacemos para que sus hijos e hijas tengan una vida mejor. Este es un reto enorme.

**¿Cuales son los principales retos que enfrenta la coeducación en Euskadi durante los próximos años? ¿De qué manera podría aportar una ONG como ALBOAN en el logro de esos retos?**

El primer reto sería la formación del profesorado, tanto durante su paso por las escuelas de magisterio como luego en los centros. El profesorado necesita muchos espacios específicos donde poder revisar sus prácticas y sus intervenciones, verlo de otra manera y aprenderlo de otra manera. Esa tiene que ser una línea muy importante.

Otro reto importante es seguir introduciendo cambios en los centros. Los caminos de siempre llevan a los lugares de siempre. Si realmente queremos que las alumnas y alumnos se relacionen de otra manera y se sitúen ante la vida de forma diferente, la escuela tiene que seguir cambiando, sobre todo para dar respuesta a las principales carencias que antes señalábamos: la orientación académico-profesional, la formación afectivo-sexual, la organización de los centros...

El otro gran reto es, seguramente, el de las familias. Incluir a las familias en los procesos educativos y trabajar de forma conjunta con ellas, muy especialmente con las que han llegado de otros lugares. Ese tiene que ser otro gran ámbito donde hace falta pensar, analizar, reflexionar sobre qué está pasando para poder cambiar, hacer propuestas e intervenir educativamente. Me parece que es una cuestión difícil pero muy importante, porque puede hacer que la coeducación salga del aula, salga de ser materia y alcance otros ámbitos de la vida. Este es un reto muy grande.

Respecto al papel de las ONG como la vuestra, yo diría que sois ya un referente para muchos centros, aun sea en otros temas, y además un recurso educativo o didáctico para los centros gracias a vuestros materiales, campañas, presencia... Respecto a la coeducación, creo que podéis aportar siendo una referencia comprometida y coherente y ofreciendo recursos didácticos de otro tipo, por ejemplo menos formales, más familiares y comunitarios... Por otro lado, en la medida que podáis tener mucho más trabajado, elaborado y desarrollado que la mayoría de los centros temas como el de la interculturalidad podéis ser un agente importante para facilitar y acompañar a los centros en intervenciones, programas, dinámicas, actividades, etc. que podrían ser muy positivas para la escuela.

**RAQUEL RAPOSO ACEVEDO**

Responsable del área de Programas y Formación de Emakunde

Vitoria-Gasteiz, 24 de abril de 2014

**¿Cómo ha evolucionado la educación de niños y niñas desde la implantación de la escuela mixta?**

Señalaría dos aspectos significativos:

En primer lugar, cuando la educación pasa de la escuela segregada a la escuela mixta, lo que en realidad se lleva a cabo es una transposición del modelo masculino que existía en la escuela segregada a esa escuela mixta. Se pone a convivir a niños y niñas en un mismo espacio educativo, lo cual es muy positivo, pero se prioriza el modelo masculino que existía en las escuelas para chicos.

En segundo lugar, si atendemos a los datos actuales podemos obtener varias lecturas, pero una misma conclusión, la escuela mixta sigue generando desigualdades. Así, la población escolarizada de niños y niñas es similar, pero las chicas son mayoría a nivel de bachillerato y educación universitaria y minoría en la formación profesional. Además, las cifras demuestran que las chicas están teniendo un rendimiento académico superior al de los chicos y cuentan con niveles inferiores de fracaso escolar. La educación mixta no ha eliminado tampoco la elevada segregación profesional. Por ejemplo, las chicas siguen estando concentradas en determinadas ramas y los chicos en otras, como en el caso de algunas ingenierías donde representan más del 80% del número de estudiantes. La educación mixta no ha puesto en cuestión estas realidades y, en definitiva, no ha acabado de resolver los problemas que tienen que ver con la desigualdad.

**¿Cuál es el protagonismo que ha tenido la coeducación dentro de la agenda educativa?**

En 2005, Emakunde realizó un estudio en profundidad sobre la evolución y la situación de la coeducación en Euskadi, y también sobre las estrategias de futuro. Este estudio puso de relieve que antes de los años 90 todo el protagonismo en materia de coeducación venía de la mano de los movimientos feministas y del ámbito de la sociedad civil.

A comienzos de los años 90, con la aprobación de la LOGSE, la coeducación se incorpora como un eje transversal. Es el momento del nacimiento de Emakunde, cuando empiezan los planes de acción positiva, los planes de igualdad... A raíz de una normativa del Departamento de Educación empiezan a implantarse asesorías específicas de coeducación en los Centros de Orientación del Profesorado (COP), los actuales Berritzegunes. También la UPV, en colaboración con Emakunde y el Departamento de Educación, inaugura un master en coeducación. Es un momento de auge de la coeducación, que comienza a ocupar un lugar en la agenda educativa. Sin embargo, a pesar de la profusión de estudios y análisis realizados, de todos los materiales elaborados y de todas las instituciones y organizaciones que trabajan en el ámbito de la coeducación, ésta no se ha llegado a institucionalizar. No se ha llegado a empapar la escuela de una nueva filosofía, que vaya más allá de una cuestión transversal que se relaciona puntualmente con las demás materias.

A partir de los 90 se constata que la coeducación sufre un bajón. Se diluyen las asesorías específicas en los COP y se entiende que como ya es una transversal, la coeducación ya está incorporada. Pero lo que se aprecia realmente es que la coeducación y los temas de género quedan diluidos.

A partir del año 2000, surgen algunas experiencias impulsadas por Emakunde: primero para educación secundaria, con el programa *Pareko*; después también para primaria (porque se ve que es muy tarde empezar a trabajar la coeducación en secundaria), con el programa *Nahiko*. También hay ayuntamientos que ponen en marcha programas o intervenciones específicas en los centros

educativos del municipio. Pero el ámbito de la coeducación se diluye un poco y no se convierte en una práctica sistematizada en todos los centros.

Recientemente, parece que el Departamento de Educación ha vuelto a poner la coeducación encima de la mesa. Para ello ha lanzado el *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Poco a poco se están empezando a poner en marcha iniciativas vinculadas con el este Plan en algunos centros educativos y confiemos en que son nuevos pasos para relanzar la coeducación.

### **¿Cuáles son las principales fortalezas con las que cuenta el sistema educativo vasco en el ámbito de la coeducación?**

Creo que una de nuestras principales fortalezas es la trayectoria. Existe un gran número de profesoras y profesores con formación, con implicación y con experiencia en el desarrollo de programas coeducativos (Pareko, Nahiko, Beldur barik y otros...), diversas organizaciones que trabajan estos temas y que reclaman que la coeducación sea una línea realmente transversal dentro del sistema educativo, responsables de igualdad en los Consejos escolares, responsables de coeducación en los centros... Existe una demanda, aunque no sea mayoritaria. Además, contamos con un marco legal o normativo que ampara todo el trabajo en el ámbito de la coeducación, lo que es otra fortaleza y las propias estructuras de la Administración (unidad de igualdad en el Departamento de Educación, Emakunde...)

### **Y ¿cuáles son nuestras principales carencias o debilidades?**

Las debilidades son aquellas que ya se detectan en el estudio de 2005 y que creo que siguen ahí. Una es el velo o el espejismo de la igualdad. Se considera que con la educación mixta, el tema de la igualdad ya está conseguido. Consideramos que niños y niñas ya se educan en igualdad y tienen las mismas oportunidades sólo por el hecho de compartir los mismos espacios. Esta es una gran dificultad para hacer entender que la coeducación sigue siendo necesaria y que todavía no está siendo implantada de forma sistemática.

Otra debilidad es el peligro de la transversalidad. El hecho de que se considere que es transversal conlleva que no acabe de tener el peso específico suficiente. No se acaba de entender bien qué significa eso de la transversalidad y cómo hay que incorporar la coeducación a todo lo que se hace dentro del sistema educativo.

También se identificaba otra dificultad en las propias actitudes de las personas. Trabajar desde la coeducación supone, sobre todo para el profesorado, hacer una revisión interna profunda sobre cómo te sitúas en el aula, cuál es tu modelo de educación y de escuela, cómo te has construido como mujer o como hombre, cuáles son tus expectativas respecto a las niñas y a los niños... En definitiva, se trata de descubrir qué hay oculto dentro de ti, insertado por tu propio proceso de socialización, que está contribuyendo a que se reproduzcan determinadas situaciones en el aula. No todo el mundo está dispuesto a hacer ese ejercicio de revisión interna y de cambio que supone trabajar la coeducación. Además, es necesario tener formación en igualdad que permita al profesorado tener claves para interpretar lo que ocurre y herramientas para intervenir. Y, por último, y no menos importante, los recursos y el soporte institucional. Esta claro que se necesitan apoyos específicos y estructurados para seguir implantando la coeducación.

### **¿Cuál suele ser la actitud del profesorado a la hora de trabajar temas de coeducación?**

Nuestra experiencia con el programa *Nahiko* nos dice que el profesorado, en general, está abierto a trabajar temas diversos y a aprender. Hay gente que opina que el profesorado no es ahora tan vocacional y no acude a las formaciones con la misma motivación que antes, pero mi experiencia en

los seminarios de formación es que van con actitud abierta a aprender. La cuestión es que estos aprendizajes no son sólo técnicos o instrumentales, sino que requieren un trabajo de introspección. Hay determinado profesorado que se siente muy identificado con las situaciones que se van planteando en las formaciones y que se da cuenta de que le faltan muchas herramientas para trabajar la coeducación en el aula. A otros profesores y profesoras les cuesta más, porque la coeducación exige un esfuerzo por cambiar uno o una misma y se dan ciertas resistencias. La actitud suele ser buena, pero es complicado que se den esos procesos de cambio. Nuestra experiencia es que el profesorado se implica cuando sabe qué hacer y cómo hacer y dispone de tiempo para hacerlo.

### **¿Qué tipo de actitud suelen tener la dirección de los centros ante programas coeducativos como Nahiko?**

En general, nuestra experiencia es positiva. El programa Nahiko es ambicioso en cuanto a los compromisos que requiere del centro: es necesario que el profesorado acuda a cursos de formación, que el programa se implante al menos una hora a la semana, lo cual requiere un trabajo previo de interiorizar los materiales y preparar las clases, etc. Todo ello supone un esfuerzo por parte de los centros, que tienen que dotar al profesorado de ese tiempo extra. Por eso, cuando hacemos la oferta a los centros educativos no nos encontramos con una demanda masiva, pero los que se implican lo hacen de una manera entusiasta. Las motivaciones para acudir al programa suelen ser diversas. A veces no saben muy bien dónde se meten, pero quieren probar. En otros casos, han implantado el programa en alguno de los ciclos y les ha encantado, porque ven que efectivamente da resultados. También se da el caso de centros a los que se les han presentado determinados conflictos en el aula, que no saben muy bien cómo atajar, y van buscando recursos. Cuando leen que la filosofía del programa se basa en la educación en valores, que se trabaja por mejorar la empatía de niños y niñas y se promueve su desarrollo integral, entonces les encaja y acuden.

### **¿Y cuál suele ser la actitud de las familias?**

En nuestra experiencia, cuando los centros convocan a las familias para temas relacionados con la coeducación, éstas no suelen acudir de forma masiva, pero esto ocurre también en general con otros asuntos de las escuelas, según nos dice el profesorado. Es verdad que en los centros que están trabajando el programa hay familias que se enganchan al mismo y su mirada cambia, pero hay otras que siguen mostrando muchas resistencias. Las familias son otra parte de la sociedad que reflejan lo que hay, esa percepción de que la igualdad ya está alcanzada y que no hay que hacer ningún esfuerzo añadido. Esta es quizás la mayor resistencia que encontramos, quizás también porque es la más difícil de abordar, es difícil llegar a las familias.

### **¿Cuáles crees que son los ámbitos de la coeducación que más se han trabajado durante estos años en Euskadi?**

Desde Emakunde siempre se ha intentado trabajar la coeducación de forma sistemática. Es decir, que para llevar a cabo cualquier iniciativa siempre hemos tratado de ligarla mucho al funcionamiento del sistema educativo. Cuando se han elaborado materiales, se ha hecho el esfuerzo de pensar cómo incorporar la coeducación en todo el proyecto curricular de centro. Con los programas *Pareko* y *Nahiko* lo que se pretende es que lo que se haga de intervención en el aula esté muy ligado a la etapa educativa en la que se está. Siempre intentando buscar la transformación, los cambios concretos. Así, la evaluación de la UPV del programa *Nahiko* en tercero y cuarto señala que los niveles de autoestima del alumnado suben, que los niveles de empatía de los chicos aumentan, que bajan los niveles de agresividad... Incluso con una intervención no muy grande, de una hora a la semana, se observan cambios.

Existen muchos materiales para llevar a cabo propuesta coeducativas dentro del aula, quizás es lo más elaborado.

### **¿A nivel teórico, cuales son los principales debates en el ámbito de la coeducación?**

Creo que no existe ningún gran debate. Los principios de la coeducación y lo que se quiere conseguir viene marcado por la Ley de Igualdad, en la que se señala que el sistema educativo debe buscar el desarrollo integral de las personas, sin que estas estén limitadas por los estereotipos de género. Y, más o menos, las estrategias sabemos cuales son: que hay formar al profesorado, que esta formación tiene que incidir en las propias actitudes, revisar qué es lo que falta en las aulas, en las materias, en los materiales, los libros de texto... Yo creo que está bastante definido y no percibo que haya un gran debate teórico sobre la cuestión.

### **Antes mencionabas el peligro de la transversalidad. ¿Qué papel está cumpliendo la coeducación como materia transversal?**

Parece que con solo mencionar la palabra género en algún material, alguna asignatura, alguna formación... ya se está haciendo transversalidad. Sin embargo, cuando hablamos de transversalidad hablamos de que todo el sistema educativo se empape de una nueva mirada. Estamos hablando de lo que en inglés se conoce como *Mainstreaming*. Esta nueva mirada tiene que calar en todos los actores y actrices que intervienen en el sistema educativo: alumnado, profesorado, personal no docente, familias, el Departamento de Educación y todos sus servicios especiales, los Berritzegunes, los servicios de inspección educativa... En definitiva, la coeducación tiene que impregnar a toda la comunidad educativa y a todas las materias. La coeducación no es solo decir que vamos a trabajar desde la igualdad o desde la perspectiva de género, sino que supone revisar todo lo que se está haciendo. El problema es que a nivel de discurso se afirma que ya se trabaja la igualdad, pero detrás no hay un trabajo profundo.

### **Recientemente ha resurgido en ciertos espacios el debate sobre la necesidad de volver a la educación diferenciada de niños y niñas. ¿Cuál crees que es el principal aporte del hecho de que niños y niñas aprendan juntos en la misma aula?**

Lo que aporta convivir juntos en el aula es que el ámbito educativo, la escuela, forma parte de la sociedad. En la sociedad vivimos mezclados hombres y mujeres, niños y niñas, y lo que tenemos es que aprender a convivir unas con otros con toda nuestra diversidad. Por eso creo que no tienen mucho sentido una escuela segregada. De acuerdo con Elena Simón, "la escuela debería contener de forma sistemática enseñanzas y aprendizajes referidas a tres pilares: el aspecto relacional-familiar, el laboral-cívico y el aspecto de tiempos de libre disposición, en los cuales deberían asentarse las biografías de mujeres y hombres para que fueran completas y compatibles, y no incompletas y complementarias".

La escuela está excesivamente dirigida a ayudar a las personas a desenvolverse en el aspecto laboral, dejando de lado la parte cívica, el aspecto relacional-familiar y todo lo que tiene que ver con la educación para el tiempo libre. Y la escuela debería contener todo esto. Parte de este debate sobre la escuela segregada tiene que ver con cómo entendemos la escuela y para qué entendemos que tiene que ser la escuela.

### **Partiendo de una escuela mixta ¿podría ser conveniente tratar algunas materias de manera diferenciada?**

La verdad es que no tengo suficientemente reflexionado este punto como para tener una opinión con la que me sienta satisfecha. Si se trabajan aspectos personales, como el empoderamiento de las chicas o de revisión por parte de los chicos de los modelos aprendidos, quizá en momentos determinados se puede hacer por grupos, pero no tanto por clases separadas. Lo que no tengo claro es si deberíamos hacerlo por materias educativas, quizá sí por momentos concretos para determinadas cuestiones. De todas formas, creo que a través de la coeducación se pueden resolver muchos de los problemas que supuestamente una escuela segregada solucionaría.

Entiendo que este debate tiene que ver con cómo se entiende la educación. Si el fin último y, prácticamente único, de la educación es la inserción laboral, donde lo importante son únicamente los resultados académicos, la cuestión principal sería optimizar los resultados y podríamos plantearnos separar a las niñas y a los niños en las aulas en determinadas materias en que tengan mayores diferencias de sexo. No sé si se obtendrían mejores resultados. Puede que sí o puede que no. Porque yo entiendo que si se enfocara desde el punto de vista de la coeducación podríamos entender porqué hay un mayor fracaso escolar de los chicos, qué tiene que ver eso con su proceso de socialización, con los modelos de masculinidad que van interiorizando, con los valores que se les inculcan... Cuando se les inculca, por ejemplo, el valor del esfuerzo, hay que lograr que sea igual de importante para los chicos y se les premie tanto por ello como a las chicas. Habría que hacer un análisis sobre qué pasa con las asignaturas de ciencias, qué tipo de ejemplos se ponen, cómo están enfocadas, para qué sirven, como se hacen atractivas tanto a chicas como a chicos, quiénes las imparten, hombres o mujeres... Trabajándolos desde la coeducación, probablemente todos esos problemas, esas diferencias de resultados se minimizarían y no necesitaríamos andar buscando otro tipo de estrategias.

### **¿Cómo se interrelacionan dos ejes educativos como la interculturalidad y la coeducación?**

La relación tiene que ser muy estrecha. Otra cosa es si lo sabemos gestionar adecuadamente o no. Con la interculturalidad ocurre como con la igualdad: teorizamos mucho pero nos cuesta llevarla a la práctica. Si aplicásemos verdaderamente una perspectiva coeducativa, potenciando las capacidades de cada persona independientemente de su sexo y teniendo en cuenta a la persona en su conjunto, deberíamos también tener en cuenta cuestiones como su lugar de procedencia, su cultura de procedencia, el tener una diversidad funcional u otra... Se debería tener en cuenta y trabajarlo al mismo tiempo, y ver como esto está atravesado por el género. Son cuestiones que van muy unidas. En el programa *Nahiko*, por ejemplo, se procura trabajar teniendo en cuenta que los grupos son diversos y que hay niños y niñas procedentes de otras culturas y otros lugares. En primero y segundo de primaria se cuidan mucho los grupos que aparecen en los cuentos: son grupos de niños y niñas con diferentes lugares de procedencia, colores, con diversidad funcional, etc. Procuramos trabajarlo, aunque es cierto que luego en la práctica resulta complicado analizar la influencia de la cultura que trae cada persona, ver cual es su concepto de género y qué se espera en esa cultura del hecho ser mujer u hombre y cómo eso influye en su forma de aprender y en lo que aprenden.

### **¿Cuáles son los retos que enfrenta la coeducación en Euskadi durante los próximos años?**

Creo que los retos están muy bien recogidos en el Plan Director para la coeducación del Gobierno Vasco. Que la perspectiva de género se incorpore en la cultura y en las prácticas de los centros desde un planteamiento integral, es decir, en todo lo que se hace. Que se oriente al alumnado a elegir su itinerario vital, académico y profesional sin sesgos. Que se integre la perspectiva de género en el tema del fracaso escolar, garantizando que el acceso al sistema educativo sea universal y que continúen todas las niñas y niños, teniendo en cuenta la diversidad étnica, cultural, social, económica, funcional, etc. Educar para relaciones afectivo-sexuales y la convivencia basada en la diversidad sexual y en la igualdad de mujeres y hombres, y prevenir la violencia. El reto está en poner los

recursos suficientes, en hacer red, en ir siendo capaces de trasladar la importancia de la coeducación en las escuelas.

**¿De qué manera podría aportar una ONG como ALBOAN en el ámbito de la coeducación?**

Evidentemente, la institución educativa y toda la comunidad educativa tienen un papel fundamental en la implantación de forma sistematizada de la coeducación. Sin embargo, es obvio que esto no es suficiente.

Las ONG y cualquier persona que trabaje en el ámbito social deberíamos ir siendo capaces de explicar desde el género muchas de las cosas que pasan en el ámbito escolar. Tendríamos que ayudar a entender que la segregación profesional, las diferencias en el rendimiento académico, el fracaso escolar o el incremento de la violencia en los centros educativos tienen mucho que ver con el género, aunque no únicamente, y que es necesario trabajarlos desde esa perspectiva.

**ANA ISABEL SANZ DEL POZO**

Técnica de Igualdad del Ayuntamiento de Basauri

Basauri, 7 de abril de 2014

**¿Cómo ha evolucionado la educación desde la implantación de la escuela mixta hasta el presente?**

En aquellos años, entre las mujeres organizadas en el movimiento feminista en Euskadi había muchas profesoras, por lo que conocían muy bien el mundo de la educación y tenían muchas propuestas concretas y claras que hacer. Una de las primeras reflexiones que hacían las teóricas del momento era que la coeducación no era lo mismo que la escuela mixta. La escuela mixta era simplemente juntar a los niños y a las niñas en una misma clase, mientras que la coeducación tenía necesariamente que incorporar otra serie de aspectos.

La coeducación se plantea desde un inicio como una propuesta para intentar que la escuela avance hacia la igualdad, procurando detectar la manera en que se reproducen las desigualdades. Para ello, lo primero era analizar el androcentrismo que existía en la escuela, revisando el modo en que se trata a los hombres y a las mujeres, la manera en que se habla de ellos y de ellas, los tipos de discursos que se mandan a los niños y a las niñas... Además, también había que analizar lo que se vino a llamar el "currículo oculto". El currículo oculto tiene que ver con aquellos aspectos que aceptamos como naturales, con esas ideas o comportamientos que el profesorado, las familias y la comunidad escolar en general transmiten a los niños y a las niñas sin haber reflexionado sobre su significado. Se transmiten sin ninguna mala intención, pero de alguna manera siguen consolidando una manera de ser y de hacer. No podemos olvidar que, aunque la escuela es un espacio de iguales, la educación y la construcción de la identidad se da muchas veces por imitación del profesorado, sobre todo en las edades más tempranas. La existencia de ese currículum oculto es lo que hacía plantearse a las precursoras de la coeducación la importancia de realizar diagnósticos de centro y autodiagnósticos del profesorado, para saber cómo yo, integrante de una comunidad escolar con una responsabilidad sobre un grupo de alumnado, me sitúo ante la educación de las niñas y de los niños. Bueno, ahí había algunas ideas que mostraban que la coeducación es diferente a la escuela mixta.

Tengo la impresión que la evolución de la escuela ha estado más dirigida hacia una escuela mixta que hacia una escuela coeducadora. Creo que, de alguna manera, esto es un reflejo muy claro de lo que ha ocurrido en la sociedad, donde las cotas de igualdad se han alcanzado promoviendo que las mujeres lleguen a hacer lo que hacen los hombres. Un ejemplo muy claro ha sido la incorporación de las mujeres al campo laboral, que se ha dado sin la correspondiente incorporación de los hombres al trabajo reproductivo y sin que el Estado haya intervenido. Este trabajo reproductivo se ha dejado en manos de otras mujeres, en situaciones de obligación cuando son familia o muchas veces de contratación informal y precariedad absoluta con la llegada de mujeres inmigrantes.

Esto, de alguna manera, podría equipararse con lo que ha ocurrido en la escuela mixta. Realmente, estaba mal que las niñas estudiaran "hogar" y los niños "tecnología", como se hacía en mi época, pero no se si hay que sacar el "hogar" del aprendizaje en la escuela. Si eso que supuestamente solo tenían que aprender las niñas, que tiene que ver con el trabajo reproductivo, lo hubiéramos hecho extensible a niños y niñas, probablemente ahora tendríamos una escuela muy diferente. Pero yo creo que la evolución no ha sido muy positiva.

**¿Qué protagonismo crees que ha tenido en este tiempo la coeducación dentro de la agenda educativa?**

A comienzos de los años 80 había un montón de mujeres feministas en los Centros de Orientación Pedagógica (COP), que luego fueron sustituidos por los Berritzegunes, por lo que la coeducación tuvo un papel relevante en la agenda educativa. Hubo un momento en el que había una responsable de coeducación en cada provincia, una en Gipuzkoa, otra en Bizkaia y otra más en Araba. Lo que se hizo fue elaborar mucho material didáctico y se pudieron poner en marcha múltiples proyectos en los centros. Pero llegó un momento en el que surgió a nivel europeo el dilema de implantar políticas específicas o utilizar el *mainstreaming*, la transversalidad, para introducir todo lo que tiene que ver con la igualdad. En el marco de los fondos europeos se dejaron de apoyar las políticas específicas para las mujeres y se comienza a trabajar desde el *mainstreaming*. Pero fue un error estratégico y un error político la sustitución directa de las políticas específicas, ya que estas deberían haber seguido teniendo un espacio dentro de las políticas de igualdad mientras se iba incorporando el *mainstreaming*. Se dio por bueno un proceso que hasta el momento no había alcanzado los resultados esperados: no había conseguido movilizar lo suficiente, ni había conseguido que el profesorado tuviera la formación necesaria, ni tener incidencia en los proyectos curriculares de centro. Lo que ocurrió fue que se fueron desvaneciendo los espacios desde donde se lideraban las políticas específicas de igualdad.

Esto es lo que ha ocurrido también en la escuela pública vasca. Hubo un momento en el que desaparecen personas que hasta el momento habían estado tirando del carro y la coeducación, que en un momento había llegado a ser una transversal fundamental, pasa a ser una transversal más. Se llegaba a los COP y los centros escolares podían elegir entre coeducación, educación vial, educación al desarrollo o educación para el medio ambiente. Y elegían lo que le venía bien o lo que mejor le parecía al claustro de turno. No ha habido una implantación real de la coeducación, no se ha llegado a establecer como una base fundamental de la educación.

En estos momentos creo que el tema de la coeducación ha vuelto a tener relevancia, sobre todo a raíz de los datos escalofriantes con el tema de la violencia contra las mujeres por parte de menores de treinta años en la CAV. El nivel de denuncias de chicas jóvenes y la cantidad de agresores menores de treinta años, que son los que se han educado en la LOGSE, es como para preocuparse.

A veces me da la sensación de que se gasta mucho dinero en elaborar materiales, que está muy bien, pero esa elaboración de materiales tienen que estar complementada con medidas concretas de implementación de esos materiales, por que es que si no la gente se vuelve un poco loca. Creo que la fórmula sería que hubiera una política de coeducación que fuera más coercitiva, que obligara a los centros a llevarla adelante, que hubiera medios para hacerlo... Porque claro, también es verdad que cuando llegas al centro escolar y ves que están hasta arriba de trabajo, y además no se sustituye al profesorado, les meten cada vez más temas... En cualquier caso, poco se puede hacer sin medios. No se puede dejar que algo tan importante como es la igualdad o la coeducación quede un poco a la buena voluntad del profesorado. Si tú quieres que un proyecto avance tienes que poner medios, y yo creo que hasta el momento esto no se ha dado de forma suficiente.

### **¿Crees que el Plan Director del Gobierno Vasco de Género apunta hacia esa dirección?**

Todavía no está muy claro qué es lo que se va a llevar adelante con el Plan. Lo que se está planteando para combatir la violencia de género y apoyar la coeducación es que en primaria se ponga en marcha el programa *Nahiko* de Emakunde, que es un plan de coeducación muy elaborado que cuenta con diferentes materiales. Ya se que soy muy crítica con el tema, pero se trata de un programa que lleva un montón de años funcionando como plan piloto en diferentes centros, y ahora, después de diez años, se sigue presentando como piloto. Los proyectos pilotos solo sirven para hacer ruedas de prensa. Si ya se ha demostrado que la metodología funciona, lo que hay que hacer es generalizarla.

Han elegido 40 centros escolares de toda la Comunidad Autónoma Vasca, 40 entre primaria y secundaria para poner en marcha, otra vez, estos proyectos de coeducación. En primaria se plantea el programa *Nahiko* y en secundaria el programa *Beldur Barik*, que es un programa contra la violencia y a favor de la igualdad que hemos estado impulsando desde *Berdinsarea*, que es la red vasca contra la violencia y por la igualdad, de técnicas de igualdad de la Comunidad Autónoma Vasca. *Beldur Barik* es un proyecto muy potente, que no victimiza a las mujeres que han sido víctimas de violencia, sino todo lo contrario, les invitamos a que enfrenten su situación sin miedo, “beldur barik”. Además, invita también a los hombres a asumir otros modelos de masculinidad. Siendo un programa tan potente, que se está trabajando en un montón de centros escolares porque las técnicas de igualdad de los ayuntamientos lo están potenciando, que se plantee otra vez como piloto nada más en 20..., pues a mi me parece muy poco. Creo que este Plan de Coeducación les ha servido a Emakunde y al Gobierno Vasco para hacer una rueda de prensa, porque realmente cuenta con muy pocos recursos.

### **¿Existen diferentes líneas teóricas sobre por donde debería avanzar el tema de la coeducación?**

Yo creo que desde hace un montón de tiempo hay gente técnica que sabemos lo que hay que hacer y que estamos haciendo cosas. Realmente, si revisas la documentación de hace 20 años te encuentras con que la mayoría de los aspectos fundamentales sobre lo que hay que hacer en coeducación ya estaban presentes. Marina Subirats y las de su generación, que fueron las primeras que empezaron con la coeducación, ya tenían claro por donde teníamos que avanzar. En la Asamblea de Mujeres de Bizkaia había una comisión de educación, en la que participaba un grupo de profesoras, que estaba continuamente proponiendo cosas interesantísimas relacionadas con la revisión de currículum, la introducción de la historia de las mujeres... Tenían un montón de propuestas prácticas. Lo que hay que hacer lo sabemos desde hace tiempo. El problema es que en la escuela, como en otros ámbitos, existen sectores resistentes a los avances de las mujeres. Yo creo que hay un antifeminismo reactivo, compuesto sobre todo por hombres que no quieren perder privilegios. Bueno, también hay un montón de hombres que están muy a favor, y los ha habido siempre. Creo que hay un interés especial por ocultar que, a lo largo de los siglos, a las feministas siempre ha habido hombres apoyándonos. Desde Poullain de la Barre en el siglo XVII a todos los que apoyaban el sufragismo. Esto hay que recuperarlo en la Historia, porque se presenta al feminismo como una lucha de mujeres contra hombres, y no es verdad. Es cierto que nosotras siempre nos hemos dirigido a las mujeres, porque entendemos que hay que dirigirse al sujeto político que se tiene que emancipar. Pero, realmente, en la medida en la que el feminismo es una ideología política, cualquiera se puede adscribir a ella. No es necesario ser negro para estar en contra del racismo, ni ser mujer para estar en contra del machismo y el sexismo. Pero bueno, si que hay sectores de hombres muy reacios al cambio que insisten en que la igualdad ya está conseguida. Y claro, no es fácil, sobre todo cuando no hay una voluntad de mandato claro por parte del Gobierno Vasco. Si el *Lehendakari* sale mañana y dice, se acabo, esto es lo que queremos hacer en esta legislatura porque es prioritario, se hace. Pero me parece que falta voluntad política.

### **¿Cuáles crees que son las principales fortalezas con las que cuenta Euskadi en el ámbito de la coeducación y cuáles son las principales debilidades?**

Una de las fortalezas es que contamos con un sistema de educación pública potente. Un sistema, en lo concertado incluso, donde hay mucha gente implicada. Esa es una fortaleza de la que nos tendríamos que aprovechar.

Creo que otra fortaleza también es que contamos con especialistas en el tema de de la igualdad, con planes, con materiales... Para mi, nuestra principal fortaleza es que sabemos lo que habría que hacer, y la principal dificultad es que no existe la suficiente voluntad política para poner los medios para

llevarlo adelante. Yo creo que nosotras, las técnicas de igualdad, al igual que *Emakunde*, compartimos bastante lo que habría que hacer. No se si desde la Consejería de Educación se comparte tanto, lo dudo un poco. Creo que hay bastantes resistencias.

También es verdad que el movimiento feminista ha ido abandonando un poco algunos temas, a medida que las instituciones se hacían cargo de ellos. Por ejemplo, la respuesta contra la violencia contra las mujeres. Creo que la institucionalización de determinadas temáticas sociales, como la solidaridad o la igualdad, está llevando a que muchas veces los movimientos sociales no sepamos muy bien como actuar y abandonemos algunos temas.

En el tema de la educación creo que lo hemos hecho también. Ya hemos dicho lo que se tiene que hacer en coeducación y ahora lo dejamos en manos de la administración. Pero nadie pide en la calle que se impulsen las políticas de coeducación, se abandona el tema. Antes había muchas alianzas entre profesoras que trabajaban estos temas, pero eso está perdido. Ahora puedes encontrar a maestras con diez años de experiencia, muy progres y muy de izquierdas, pero les hablas del género y no saben lo que es. Y eso es por que no lo han estudiado en magisterio o porque lo han mirado muy por encima. No es normal que alguien que salga de una carrera de magisterio sepa lo justo sobre el tema de la desigualdad entre mujeres y hombres. No es normal que no sea un tema central, en lugar de una optativa que haces en lugar de educación vial. Con esto no quiero decir que no haya que hacer educación vial, pero podemos ligarlo, por ejemplo, a todo el tema del riesgo y la masculinidad, a nuevos modelos de masculinidad... Entonces vamos a trabajar la masculinidad desde el tema del riesgo, cómo viven y perciben los chicos jóvenes el riesgo. Eso es para mi lo que significa trabajar de forma transversal, porque no puedes separarlo. No sé si en lugar de hablarles por separado de drogas, de seguridad vial y de género, tendríamos que hablarles de riesgo y meterlo todo ahí. Habría que darle más vueltas y ver de qué manera están relacionadas diferentes materias. La violencia contra las mujeres, por ejemplo, tiene mucho que ver con la forma de resolver los conflictos que tenemos en esta sociedad.

### **¿Qué actitudes suele tener el profesorado respecto al tema de la coeducación?**

El profesorado lo suele ver como una carga extra porque realmente lo hacen como algo extra. Por ejemplo, el tema de los patios. Si cada día que sales fuera ves que todo el campo está ocupado por niños jugando al fútbol y que las niñas se quedan alrededor, pues algo habrá que hacer. Pero hay gente a la que esto le parece lo más normal del mundo, o que proponen que las niñas también jueguen al fútbol. Ya, pero es que el problema no es ese. El problema es que también hay niños que quedan marginados porque no les gusta el fútbol. La sociedad también cambia, los modelos de familia son diferentes, no todo el mundo actúa de la misma manera y hay también niños distintos y niñas distintas. Y eso no tienen que ver con las diferentes identidades sexuales, porque al final al niño que no le gusta el fútbol con ocho años ya es gay. Pues no, también hay niños que no les gusta el fútbol y no son gays.

Y luego también está el no ver. No ver aspectos como que en el aula, como los niños son más traviosos, se repiten treinta veces más los nombres de los niños y eso hace que tengan un aprendizaje de protagonista que las niñas no tienen; o cuando se utiliza el lenguaje androcentrista y no se nombra a nunca las niñas en edades en las que ellas todavía no han aprendido que el genérico masculino las incluye. Tú puedes decir “bah, pero qué más da, no voy a estar todo el rato repitiendo niños y niñas”, pero es que cuando pides, por ejemplo, que todos los niños que quieran jugar al fútbol levanten la mano, las niñas de cinco años no lo levantan porque no son “niños”, no se sienten niños, se sienten niñas. Ellas luego aprenden que cuando dicen “niños” también deben de levantar la mano.

Yo creo que hay bastantes resistencias, porque se percibe como una sobrecarga. Bueno, decimos que no es una carga de trabajo, que es otra forma de trabajar, pero también es verdad que tienes que

aprender esa otra forma de trabajar. Sí que es una carga de trabajo más replantearte lo que haces. Eso necesita un proceso, unos tiempos, y eso son recursos, son medios...

Nosotras teníamos un programa que se llamaba “Los cuentos al revés”, que lo han quitado por los recortes, con el que entrábamos en las aulas de cuatro, cinco y seis años. Lo que hacíamos era coger los cuentos clásicos y darles la vuelta. Por ejemplo, en el cuento de Caperucita el lobo era *etxeakoandre* y se quedaba en casa haciendo las tareas, la princesa era motorista y tenía un grupo de rock... En esas edades en las que las criaturas tienen la imaginación para imaginar lo que quieren, son capaces de pensar y de construirse de otra manera. Este proyecto tuvo una muy buena acogida por parte del profesorado. Hemos comprobado que el profesorado acepta muy bien que vayamos de fuera a hacer cosas. Lo que pasa es que lo de ir de fuera a hacer cosas se queda en acciones muy puntuales, que al final no llegan a ningún sitio. Y además, lo que estamos haciendo es sustituir de alguna manera al Gobierno Vasco en sus responsabilidades, porque la responsabilidad en educación la tiene el Gobierno Vasco. Desde las áreas de igualdad de los ayuntamientos nos gastamos un dineral en trabajar con el alumnado temas de coeducación, haciendo uso de un dinero que tendríamos que utilizar para otros ámbitos, porque esto es una competencia del Gobierno Vasco. Pero claro, si es una competencia que no cumplen... Al principio, en el área de igualdad hacíamos mucha formación para el profesorado, entendiendo que era estratégico. Lo que pasa es que, al final, la gente que venía a la formación ese año, al año siguiente ya no estaba en el centro.

### **Durante estos años ¿qué aspectos de la coeducación se han venido trabajando más en Euskadi?**

Hubo una época en la que se trabajaron muchos aspectos, porque hubo personas concretas que hicieron presión desde los propios centros. Gracias a esa presión se trabajaron casi todas las posibilidades de actuación que puede haber en una comunidad escolar, en la que se incluyen los padres, las madres, el proyecto educativo, el profesorado, la formación... Pero todo eso se ha paralizado de alguna manera, porque no hay suficiente voluntad política, porque no hay suficientes medios, porque esas personas han desaparecido y con ellas su proyecto... Y también porque están muy presentes las resistencias de las que hablábamos antes. Es preocupante que en el tema de la igualdad de mujeres y hombres haya gente que, de alguna manera, siga transmitiendo valores sexistas a los niños y a las niñas. Y no hacer nada es ser cómplice con lo que hay. Si te encuentras en un marco donde se dan continuamente actitudes sexista, o estas trabajando con materiales que son sexistas porque ocultan, por ejemplo, el papel de las mujeres en la Historia y no haces nada, de alguna manera estás contribuyendo, estas siendo cómplice de que se mantenga el *status quo*.

### **En algunos sectores ha vuelto a surgir el debate sobre la necesidad de separar a niños y niñas en diferentes clases. ¿Cuáles son los valores primordiales que aporta el hecho de que niños y niñas estudien en una misma aula, en un mismo centro?**

Yo estoy absolutamente en contra de la separación de niños y niñas en la escuela. Yo creo que hay que conseguir, en un ambiente mixto como es la sociedad, que niños y niñas puedan construir unos modelos diferentes en los que las niñas no aprendan la indefensión y los niños no aprendan a ser megaprotagonistas.

Estoy totalmente de acuerdo en continuar con la escuela mixta coeducadora, que tiene que ser el proyecto fundamental. Eso sí, es verdad que puede haber momentos en los que está bien separarlos, porque la escuela coeducadora tiene también que evidenciar que en la sociedad existe la desigualdad. Es más, yo creo que hay que ponerlo sobre la mesa para decir qué nuevos modelos de masculinidad y de feminidad son los que realmente son igualitarios. Nosotras trabajamos en algunos momentos concretos en el aula con niños y niñas separados, como por ejemplo cuando hablamos de

violencia, cuando hablamos de cómo se sienten, cuando hablamos incluso de sexualidad... Nosotras lo utilizamos como fórmula para que chicos y chicas puedan reflexionar por separado, pero luego les juntamos en un grupo mixto para que compartan.

La escuela tiene que ser la avanzadilla de la sociedad, lo que queramos que sea la sociedad del futuro, y en la sociedad del futuro vamos a convivir hombres y mujeres. La escuela segregada me parece una barbaridad, me parece una involución impresionante, creo que es implantable.

### **¿Cómo crees que se relacionan dos ejes transversales tan importantes como la interculturalidad y la coeducación?**

Pues realmente es complicado. En estos momentos la multiculturalidad ya forma parte de nuestra realidad, pero el respeto a la diferencia nunca puede ser una excusa para justificar la desigualdad. Me parece que es necesario que los conflictos y las desigualdades que se generan tanto por aspectos culturales como de género se hagan evidentes, que se cuenten y expliquen. Porque tienen mucho que ver. Realmente, la desigualdad de género está basada en una diferencia física, mientras que en otros casos la desigualdad se establece por los diferentes colores de la piel o lugares de procedencia. En ambos casos tendríamos que buscar la lógica que de alguna manera hace que las diferencias sean discriminatorias, unirlos de alguna forma y manejarlo en la comunidad escolar con esos criterios. Creo que hay un montón de gente implicada y que está haciendo un trabajo muy interesante en ese sentido. Para los niños y las niñas el reconocimiento y la visibilización de las diferencias como algo positivo es fundamental, sobre todo a la hora de encontrar un espacio e integrarte en tu grupo de iguales. Yo creo que el grupo de iguales siempre es homogeneizador, es un poco inevitable, pero es importante que esa homogeneización se construya desde el reconocimiento a la diferencia. Resulta difícil, pero es algo que necesariamente tienen que tener en la cabeza quienes planifican. El modelo de escuela transformadora sabemos que tiene muchas aristas y poco a poco tenemos que ir las integrando. Hay una serie de valores que tienen que estar muy presentes y, desde luego, la coeducación es uno de las más importantes, aunque no el único.

### **¿Cómo valorarías la importancia que tiene trabajar temas de coeducación no sólo en el aula, sino vinculándola con el mundo exterior?**

Me da un poco miedo que con la igualdad pase lo mismo que con el euskera, que para gran parte del alumnado se convierta en una asignatura más de la escuela, pero sin vinculación con la realidad exterior. Que se vincule la igualdad con la escuela, pero no con el mundo adulto del exterior. Y lo mismo que con la igualdad pasa con la interculturalidad, el cuidado del medioambiente...

Desde el proyecto 1ERA 2KAIN, que impulsamos desde el ayuntamiento de Basauri, una de las cosas en las que hemos insistido muchísimo es que la entrada en el aula tiene que estar relacionada con actividades extraescolares que tengan que ver con lo que hemos dado en el aula. Dentro de este proyecto, que copiamos de una experiencia similar en Gijón, se le da mucha importancia al trabajo que se hace fuera del aula. Desde el ayuntamiento hemos intentado hacer cosas, pero es una tarea muy complicada. Lo que estamos impulsando ahora es el programa contra la violencia *Beldur Barik*. Poco a poco estamos intentando hacer diversos talleres, pero claro, nosotras éramos más ambiciosas. Aspiramos a trabajar fuera del aula pero no solo con el centro escolar, sino en algún tipo de campaña en la que se relacionen con diferentes centros. Que vean que no es solo algo de su centro, sino que se está dando en diferentes lugares. Cuesta muchísimo, pero poquito a poquito estamos haciendo cosas. Cada vez más gente trabaja en *Beldur Barik* y con 1ERA 2KAIN entramos en primero con corresponsabilidad, en segundo con educación sexual, en tercero con violencia contra las mujeres y en cuarto con orientación no sexista para la profesión, que es otro tema muy importante.

Además, ante la cuestión de cómo queremos educar a nuestros hijos e hijas, a la ciudadanía del futuro, desde los poderes públicos tenemos que trabajar con un concepto mucho más amplio y al mismo tiempo mucho más pegado a la realidad del municipio, del pueblo. Si tu realmente quiere trabajar la participación social y eres técnica del ayuntamiento, profesora de un centro escolar o miembro de una ONG, pues tienes que saber que la participación social se trabaja en muchos casos fuera de los horarios de 8 a 3. Y bueno, si con el profesorado no se puede contar, porque tenemos un sistema de sustituciones que vuelve loco a cualquiera, pues podemos implicar a las familias. Por eso nosotras tratamos siempre de unir las asociaciones de madre y padres con las asociaciones de vecinos y vecinas, con el barrio, las organizaciones juveniles... Tratamos de impulsar un proyecto más amplio

Hay iniciativas muy interesantes que se podrían poner en marcha, como la de los caminos escolares. Estas iniciativas son fundamentales para las niñas, porque tienen muchísima menos autonomía que los niños en todas las edades. Esto está muy relacionado con el tema de violencia contra las mujeres y del miedo que tenemos de que les pase algo a las niñas. Al final, acabamos haciendo una especie de doble discriminación: primero, porque las agreden en la calle, y segundo, porque les cortamos la libertad. En lugar de poner medios para que no las agredan lo que acabamos haciendo es que tengan menos permisos para salir, meterles miedo.

**¿Cuales son los principales retos que enfrenta la coeducación en Euskadi durante los próximos años? ¿De qué manera podría aportar una ONG como ALBOAN en el logro de esos retos?**

Uno de los principales retos sería lograr que la coeducación vuelva a ser una de las transversales básicas y fundamentales. Es necesario que vuelva a estar en la agenda política y en la agenda técnica también.

Otro aspecto muy importante es también la formación del profesorado. Durante años ha habido una falta de formación para el profesorado en materia de coeducación, por lo que habrá que impulsarla de nuevo tanto a través de la formación permanente como en las propias escuelas de magisterio.

Una ONG como la vuestra, que se preocupa por este tema, podría realizar una labor muy interesante rescatando y recopilando diferentes experiencias de coeducación que existen en nuestro entorno. Creo que eso sería importante, porque hay un montón de iniciativas muy interesantes en el ámbito de la coeducación que muchas veces pasan desapercibidas. Y luego estaría todo el tema de articular y movilizar a diferentes grupos interesados en trabajar el tema. Creo que hay que ser ambiciosos, porque muchas veces cuesta lo mismo poner en marcha algo grande que algo más pequeño. Tenemos que potenciar la movilización y la participación social, involucrando al profesorado, a las AMPA, a organizaciones feministas y a organizaciones sociales que apoyan el tema de la coeducación. Este trabajo conjunto puede ser muy enriquecedor, porque en todos estos colectivos existe gente especialista con muchos conocimientos técnicos que pueden complementarse.

**MARÍA SILVESTRE CABRERA**

Profesora de la facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto

Bilbao, 8 de abril de 2014

**¿Cómo crees que ha evolucionado la educación de niños y niñas desde la implantación de la educación mixta?**

Yo creo que se ha normalizado el hecho de que haya educación mixta, pero todavía se tienen que hacer serios esfuerzos por trabajar la coeducación, que es más que juntar a niñas y niños en un aula. Tanto la legislación en igualdad como la legislación en educación recogen la idea de la coeducación y la necesidad de fomentar una educación en igualdad que respete la diversidad. El marco legislativo ampara esa decisión a la hora de estructurar el sistema educativo, pero trabajarlo bien es muy complicado. Creo que no hemos avanzado mucho a la hora de trabajar la coeducación de forma activa y consciente.

**¿Qué protagonismo crees que ha tenido la coeducación dentro de la agenda educativa?**

Más bien poca. Es verdad que ha habido avances muy significativos, como el hecho de lograr que niñas y niños convivan en una misma aula y que eso sea un referente para el sistema educativo vasco, condicionando de hecho las líneas de subvención y sobre todo priorizando el apoyo económico institucional hacia aquellos centros que apuestan por la coeducación. Eso es evidente e innegable. Pero trabajar la coeducación implica trabajar la igualdad en el aula, y lamentablemente la igualdad entre mujeres y hombres no es un tema prioritario en la agenda política. Claro que ha entrado en la agenda, cosa que hace unos años no pasaba. Sobre todo ha entrado en el plano legislativo, que no es poco. Contamos, por ejemplo, con la Ley Integral de Violencia contra las mujeres de 2004, la Ley de Igualdad a nivel del País Vasco de 2005, la Ley de Igualdad en España de 2007... Son normas que te obligan o te condicionan en el discurso, en el comportamiento y en la acción, pero que a nivel presupuestario tiene poca implicación.

Yo creo que el mayor problema viene de que el impulso a la coeducación ha partido principalmente de los organismos de igualdad dentro de los diferentes órganos de gobierno, ya sean de ámbito local, foral, autonómico o incluso estatal. Es importante que haya un impulso que insista en la necesidad de trabajar la coeducación en el aula, pero es el propio ámbito de la educación el que tiene que coger esa bandera. Tiene que aparecer en la agenda política del Ministerio de Educación o de la Consejería correspondiente, e introducirlo de forma consciente, con horas, con recursos, con dedicación en los currícula de las escuelas o de los centros. A ese nivel todavía no hemos llegado.

**¿Cuáles piensas que son las principales fortalezas y debilidades con las que contamos en Euskadi en este ámbito de la coeducación?**

Una de las principales fortalezas es el sistema educativo y el marco legislativo que tenemos, esa apuesta para que la escuela pública vasca sea una escuela que fomente la coeducación. Lo que pasa es que muchos aspectos de la coeducación quedan en manos de la voluntariedad, de la propia conciencia, criterio o compromiso del profesorado. Pero no todo el profesorado pasa por una educación en igualdad que le permita aprender a enseñar en la igualdad. Creo que existe un currículo oculto, muchas veces inconsciente, que reproduce la desigualdad y las conductas de carácter sexista. Si no contamos con un buen programa de coeducación que trabaje el currículo oculto y nos ofrezca formación para reconocernos y vernos reproducir esas conductas sexistas, las seguiremos transmitiendo inconscientemente a las niñas y niños. Necesitamos una formación en igualdad mucho

más generalizada y obligatoria para el profesorado en su conjunto, no sólo para aquel que se muestre motivado.

Creo que se ha hecho un esfuerzo importante a nivel de material pedagógico y en la utilización del lenguaje inclusivo, pero todo el referente del conocimiento es todavía muy masculino. La historia, la geografía, la ciencia que aprenden es muy masculina. Ellos son los inventores, los pensadores, los protagonistas de la historia... Las mujeres siguen sin estar presentes, sigue sin haber referentes femeninos en el aprendizaje.

Paradójicamente, el hecho de que la mayoría de las maestras de primaria sean mujeres genera en los niños y en las niñas la falsa idea de que el referente de su educación es femenino, y que maestras sólo pueden ser las niñas. Luego en secundaria la cosa va cambiando, un poco también por el valor que se asigna a las profesiones. A medida que vas avanzando en el ciclo educativo parece que tiene mayor valor social, y entonces el sector se va también masculinizando.

### **¿Cuáles crees que en estos años han sido los aspectos o las temáticas que más se han trabajado?**

Creo que el tema del lenguaje inclusivo. Muchas veces se ha hecho daño al discurso feminista con lo de las "o" y las "a", pero creo que el tema del lenguaje no es un elemento trivial, sino algo muy importante y ahí sí que hemos avanzado. Yo, por ejemplo, tengo una hija de nueve años que cuando dicen "niños" ella no se siente interpelada. Lo hace de forma natural, porque está acostumbrada a que la llamen "niña" y a no estar incluida en el masculino genérico. El otro día, corrigiendo un ejercicio suyo, comprobé que escribía "los doctores y las doctoras". A ella le sale de forma natural, no de forma consciente como lo puede hacer un adulto, que parece que le estás forzando. Si a ella le sale natural significa que hemos avanzado en lograr que nuestro lenguaje sea mucho más inclusivo. También se ha trabajado mucho el lenguaje en los materiales pedagógicos. Creo que lo que es políticamente correcto sí que ha entrado en las aulas. Puedes tener mayor o menor compromiso, mayor o menor formación, pero el profesorado sí tiene unas nociones básicas de lo que es políticamente correcto o no, tanto en temas de igualdad entre mujeres y hombres como en temas de inclusión, de diversidad... En eso sí que se ha avanzado significativamente.

### **A nivel general, ¿cuál suele ser la actitud que suele presentar el profesorado, las direcciones de los centros y las familias ante el tema de la coeducación?**

Bueno, mi mayor contacto con estos colectivos ha sido cuando estuve en Emakunde y estábamos implementando el programa *Nahiko* de coeducación, que ha sido un programa referente a nivel de Euskadi. Nuestra relación era con los centros que voluntariamente se apuntaban al programa, por lo que había una voluntad previa por trabajar la coeducación. Además, el programa *Nahiko* obligaba a que se implicasen los centros, el profesorado, el alumnado y las familias, si no, no había programa.

Claro, el profesorado con el que tenía contacto era un profesorado muy militante, muy comprometido. En su mayoría eran mujeres volcadas en la formación de sus estudiantes, pero entiendo que esa forma de ser no es la que está normalizada o generalizada. También he tenido contacto con profesorado de la escuela pública que ha impartido clase a mi hijo y a mi hija. Ahí me he encontrado con profesoras estupendas, muy concienciadas y con una voluntad de trabajar la coeducación en el aula, y con profesorado que reproduce modelos bastante tradicionales.

Por cómo funciona la propia administración, cualquier novedad, cualquier elemento que quieras introducir y que genere nuevas dinámicas, nuevos procesos o nuevas figuras, generan resistencia en la estructura. Las políticas de igualdad, y la coeducación no deja de ser una política de igualdad, generan resistencias, resistencias al cambio.

### **¿Destacarías alguna experiencia concreta en el ámbito de la coeducación?**

A mí me gusta mucho el programa *Nahiko*, todo el material pedagógico que tiene. Creo que ahora el Departamento de Educación está recogiendo algunas cosas de *Nahiko*, igual no en su totalidad pero sí en algunas partes. Ha habido centros que han trabajado muy bien este programa, como el colegio San Pelayo de Ermua o la escuela pública de Lekeitio. Como era una experiencia piloto y voluntaria, había centros que participaban de forma mucho más activa que otros.

### **¿Se debería trabajar la coeducación de manera transversal o mediante políticas y actividades específicas?**

Yo, si tengo que escoger, opto por la transversalidad. Es mucho más complicada, pero creo que temas como el de los referentes femeninos o el lenguaje inclusivo solo se pueden abordar de forma transversal. Se que es más fácil vincular la coeducación a la clase de ética o de ciudadanía, o el nombre que se le quiera dar. Desde ahí también se ha trabajado mucho la educación para la igualdad. Pero la igualdad entre mujeres y hombres no es una materia, no es una asignatura, es una forma de entender las relaciones entre las personas. Puedes darle cierto contenido en una unidad, pero creo que el esfuerzo hay que ponerlo en su puesta en práctica a nivel transversal. Esto incluye el propio comportamiento que tiene el propio profesor o profesora en el aula: ¿Cómo fomenta la participación del alumnado? ¿Cómo fomenta su liderazgo? Hay que corregir muchas cosas y trabajarlas desde la educación infantil, porque a la edad de cinco años las niñas y los niños ya han aprendido que tiene más valor lo masculino. Y eso no lo han aprendido a través del curriculum formal, sino que lo ha aprendido en otros ámbitos. ¿Cómo rompes esas dinámicas? Creo que lo importante es hacerlo de forma transversal y mediante profesionales muy preparados y muy conscientes de que son referentes y agentes socializadores fundamentales, no sólo por lo que dicen sino, sobre todo, por lo que hacen y por cómo lo hacen.

### **En algunos sectores ha vuelto a surgir el debate sobre la necesidad de separar a niños y niñas en diferentes clases. ¿Cuáles son los valores primordiales que aporta el hecho de que niños y niñas estudien en una misma aula, en un mismo centro?**

Yo soy incondicional de la coeducación y de la no segregación. El discurso de la educación diferenciada se suele fundamentar de forma exclusiva en el ámbito del rendimiento académico, y yo creo que la educación en el ámbito escolar no es solo una educación vinculada a conocimientos académicos, sino que se educa también en valores. Existe una gran riqueza en el hecho de convivir con otras personas diferentes. Convivir con niñas y niños de otras etnias, de otros orígenes, de otras condiciones socioeconómicas es muy rico, porque al final el aula es como un pequeño laboratorio de lo que hay fuera. Hay que trabajar los valores de la diversidad, de la convivencia, del respeto y de cómo reconocer esa diversidad y aceptarla. La diversidad es un elemento que indica pluralidad y riqueza, y creo que eso se trabaja en un aula compleja, plural, diversa; no solo entre niñas y niños, sino entre niñas y niños que proceden de diferentes entornos, con diferentes circunstancias, y que en el aula son iguales y como tales hay que tratarles. Tienen que reconocer la diversidad de procedencia, pero sin condicionar sus propios derechos; si los separas por sexo o por clase social no lo consigues.

### **Partiendo de un modelo de educación mixta, ¿verías posible o conveniente que algunos ámbitos se trabajaran de una manera diferenciada?**

Solo para abordar aspectos muy particulares y como una estrategia muy concreta. Quizá en determinadas cuestiones sí podría estar justificado separar a las chicas y los chicos, de manera que pudieran hablar con mayor libertad al trabajar temas como el maltrato, sobre una relación de control o sobre las relaciones sexuales, por ejemplo. Puede haber cuestiones que puedes abordar con los chicos o con las chicas, porque de esa manera crees que puede haber más libertad a la hora de expresarse, pero sin trasladar la idea de que les estás segregando.

### **¿Cómo crees que se interrelacionan en el aula dos ejes transversales como la coeducación y la interculturalidad?**

La coeducación no deja de ser educación en la igualdad desde el respeto a la diversidad. Diversidad no solo entre niñas y niños, sino también entre diferentes culturas. Eso sí, siempre debe prevalecer la defensa de los derechos humanos. Pero en la práctica surgen cuestiones que son complicadas y complejas. Por ejemplo, la polémica que surgió en Francia con el velo de las niñas y su prohibición. Yo creo que en este caso, si el velo de una niña no le limita en su formación, en su aprendizaje, en sus oportunidades o en el ejercicio de sus derechos, no veo porqué debería prohibirse, pues se trata de una exclusión cultural. En este caso me estoy refiriendo al pañuelo que cubre la cabeza, no algo que oculte el rostro. Pero hay otros elementos que no se pueden tolerar. Llevándolo a un extremo, no podemos tolerar las mutilaciones genitales, por mucho que las defienda una cultura o un pueblo. A veces hay cosas que son muy evidentes, pero hay otras que no lo son tanto, y es entonces cuando hay que trabajar la interculturalidad, con respeto a la diversidad pero, sobre todo, desde el respeto a los derechos de las personas. Es complejo, pero creo que tenemos muy claro, por lo menos de forma teórica, cuáles son los derechos humanos. Y eso es lo que tenemos que difundir en la escuela, que las niñas y los niños sepan cuáles son esos derechos y que los sepan reivindicar y reconocer en los demás.

### **¿Cómo valorarías la importancia que tiene trabajar temas de coeducación no sólo en el aula, sino vinculándola con el mundo exterior?**

Es muy importante, pero en la práctica no es tan fácil. Lo ideal sería que las familias se comprometieran en la formación en coeducación de sus hijas e hijos, porque al final son el principal referente socializador y conformador de la identidad de las niñas y de los niños. Pero, claro, eso excede el campo del ámbito educativo. La escuela no puede ser el lugar donde se resuelvan todos y cada uno de los problemas de nuestra sociedad, porque ni hay tiempo ni tampoco la escuela está para eso. Para ello hay otros elementos, tanto a nivel político como social, que tratan de ver cómo podemos trabajar la formación en igualdad entre mujeres y hombres en otros ámbitos para que la familia sea también un entorno referente de igualdad. Avanzamos poco a poco, pero no estamos cerca. Se afirma, por ejemplo, que los padres han cambiado mucho. Si seleccionas una serie de variables claro que te encuentras con una paternidad muy responsable, pero eso no es generalizable a todos los ámbitos educativos, socioeconómicos y geográficos. Todavía existe una división sexual del trabajo muy fuerte, que las niñas y niños aprenden desde muy pronto y que conforma su identidad de mujeres y hombres. Las mujeres aprenden a llevar una mochila muy pesada, vinculada al cuidado y a lo privado, y lo siguen haciendo en la actualidad a pesar de todo lo que hayamos podido avanzar en educación y en igualdad de oportunidades.

### **¿Cuáles son los principales retos que enfrenta Euskadi en el ámbito de la coeducación? ¿Qué papel debería cumplir una ONG como ALBOAN para favorecer ese horizonte?**

Uno de los principales retos es que el tema de la coeducación sea un tema clave, importante y prioritario en las agendas de las consejerías, departamentos o ministerios, y que aparezca de forma

transversal, obligatoria y evaluable en el currículo de los centros educativos. Eso es muy complicado porque implica formación del profesorado, implica tiempo, dedicación y recursos, pero tampoco es imposible.

**¿Qué puede aportar una ONG como ALBOAN?**

Todo el tema de formación del profesorado y el apoyo a los centros.

**BEATRIZ UGARTE**

Licenciada en Filosofía y especializada en Coeducación

Bilbao, 24 de junio de 2014

**¿Cuál ha sido la evolución de la educación de niños y niñas desde la implantación de la escuela mixta?**

Cuando hablamos de evolución parece que se ha avanzado, que se va a mejor, pero yo no siempre tengo esa impresión. Sí, se ha avanzado en algunos aspectos, pero en otros ha habido una involución. Creo que es momento de hacer una reflexión sobre en qué aspectos hemos avanzado durante estos años y qué cosas nos hemos dejado por el camino. Yo, por mi edad, durante los primeros años de mi vida comencé en la escuela segregada y luego pasé a la mixta. Así que además de lo que he podido reflexionar, lo he vivido. Creo que cada modelo de escuela tiene sus ventajas y desventajas. Uno de los avances de la escuela mixta es que hay un mismo currículum para chicas y para chicos. Antes estaba claro, sobre todo en algunas asignaturas, que había una segregación y parecía que a las chicas nos preparaban para ser “mujeres” y a los chicos para ser “hombres”. Tener el mismo currículum es un avance, pero nos ha hecho también perder la perspectiva. Nos enseñan la misma Historia, por ejemplo, pero es una Historia androcéntrica que no recoge las aportaciones de las mujeres. Incluso a la hora de enfocar las asignaturas, por ejemplo, se ha introducido Tecnología tanto para chicos como para chicas, pero la tecnología es una de las aficiones más estereotipadamente masculinas, por lo que a las chicas muchas veces no se les hace atractiva, ya que tampoco en la programación se hace el esfuerzo suficiente para dar un enfoque más femenino, entre comillas, de la misma. Hay mil ejemplos. Entonces, lo que parece un avance, según cómo se haga no lo es tanto. No es que no avancemos, pero no estamos avanzando todo lo que nos gustaría.

En las últimas décadas el punto álgido de la coeducación llegó con la LOGSE. La LOGSE, con todo lo mejorable que pudiera ser esa ley, sí que dio un gran impulso a la coeducación y, en general, a la educación en valores a través de las transversales. Fueron años muy bonitos, en los que se unía la labor de la escuela con la de los movimientos sociales. En aras a mejorar se promulgaron otras leyes, pero se abandonaron aspectos que la LOGSE tenía como avance. De hecho hubo una regresión. A partir del año 2000 la coeducación ha dejado de tener un reconocimiento *per se*. Se menciona muy de paso y dentro de lo políticamente correcto.

Es verdad que ha habido un avance importante en la presencia de las mujeres en el ámbito educativo, no sólo como profesionales de la educación sino también en el alumnado. El abandono escolar de las niñas a ciertas edades ha disminuido, aunque aún existen retos en este ámbito dependiendo de los colectivos de los que estemos hablando. Por otro lado, en general hay una adecuación de las estructuras institucionales y de apoyo a la coeducación en las que se contempla la existencia de figuras especializadas. Quizá la que más retraso ha llevado es la institución educativa, aunque parece que con el nuevo Plan de Coeducación y Prevención de la violencia de género se están haciendo esfuerzos.

El hecho de que haya personas responsables de igualdad en los ayuntamientos, en las diputaciones..., todo esto ayuda, porque la escuela no puede sola. De alguna manera es un reconocimiento de la necesidad que existe de trabajar el tema. Y lo ideal sería trabajar de manera coordinada.

También ha cambiado muchísimo el acceso de las mujeres a determinados estudios, lo que hace unas décadas resultaría impensable. Me refiero sobre todo a estudios superiores, aunque todavía existen algunas brechas y topes. Todavía vemos aulas en las que solo hay chicos, sobre todo en aquellos ámbitos relacionados con la tecnología. Existen ciertas carreras a las que las mujeres, por

causas diversas, siguen sin acceder. Causas internas de las propias mujeres, por la educación que hemos recibido, como también por otros factores o límites externos.

Otro cambio que ha supuesto un avance para la coeducación es hablar de competencias. Al hablar de competencias se da un pasito más que con la LOGSE, supone centrar la labor educativa en el desarrollo de capacidades que sirvan para poder utilizarlas en los diferentes contextos de la vida diaria. Esto es importante, porque a veces la escuela vive como en una burbuja y cuesta que se impregne de los temas sociales, y eso flaco favor le hace a la coeducación. Uno de los principios de la coeducación es romper con las dicotomías y en este caso a veces se vive de manera dicotómica lo que acontece en el ámbito escolar y lo que sucede en el ámbito social, lo que pertenece a lo privado y a lo público. El desarrollo de las competencias ha de superar este tipo de dicotomías.

Creo que también se ha avanzado en la no transigencia, en principio al menos, a manifestaciones machistas. Creo que en general estamos más alerta. Sí que es verdad que a veces estamos alerta a ciertos tipos de comportamientos machistas, pero se nos escapan diferentes micromachismos y microviolencias que se dan en nuestra cotidianeidad, que van teniendo un nombre y ello facilita su visibilización y prevención.

En general, yo creo que se han dado avances, pero todavía queda mucho por hacer. Si no estamos alerta podemos dejarnos impregnar por el espejismo de la igualdad, que hace que creamos que está todo conseguido y nos vamos dejando cantidad de aspectos claves e importantes.

### **¿Qué protagonismo ha tenido la coeducación dentro de la agenda educativa?**

Yo estoy muy contenta este último año, porque llevamos más de diez años reivindicando que se le ponga nombre a la coeducación y por fin parece que avanzamos. Porque la coeducación sí que aparecía en las leyes y en los documentos oficiales del ámbito educativo, pero no se iba más allá de lo políticamente correcto, sobre todo a la hora de asignarle recursos, prioridades... Creo que desde las instituciones últimamente sí que se está impulsando el tema y el nuevo Plan de Coeducación del Departamento de Educación supone un impulso importante. Es significativa la respuesta que ha habido por parte de la comunidad educativa a este plan, sobre todo teniendo en cuenta que son años bastante malos, de recortes... Además, estamos en un momento en el que el profesorado está tratando de adaptarse a nuevas maneras de hacer que permitan dar respuesta a las nuevas necesidades del alumnado, y todo cambio requiere un esfuerzo. Por eso es de destacar la respuesta tan positiva que ha tenido la oferta del Departamento de dar ayudas para diseñar los planes de coeducación y violencia de género en los centros. Muchas veces no se trata tanto de hacer mucho sino de empezar a hacer, de mover una pieza para que poco a poco todo se vaya moviendo. Creo que este pequeño impulso puede ser de gran ayuda para empezar a hacer.

Desde algunos ayuntamientos y diputaciones también ha habido recortes a nivel de presupuestos, que siempre afectan primero a temas que se consideran secundarios. Entre estos temas se encuentra, por supuesto, todo lo relacionado con la atención de las necesidades de las mujeres. Sería deseable, como he dicho antes, que haya una interacción entre los diferentes agentes institucionales para rentabilizar recursos y esfuerzos. Este impulso institucional creo que ha conectado con agendas del profesorado no reconocidas lo suficiente hasta ahora. Aquí, en Euskal Herria, hay bastante sensibilidad con el tema de la igualdad y además existen cantidad de grupos feministas y otro tipo de organizaciones que también asumen ese compromiso. En las escuelas también hay una parte importante del profesorado que es sensible al tema. La oferta del Departamento ha conectado con profesorado que, bien a título individual o en pequeños grupos, venía trabajando la coeducación y llevaban años y años sin obtener ningún tipo de reconocimiento. Creo que estamos en un momento bonito para hacer cosas, si sabemos encauzarlo bien.

### **¿Cuáles crees que son las principales fortalezas con las que contamos en Euskadi para trabajar el tema de la coeducación?**

Por un lado, creo que aquí en Euskadi el movimiento asociativo es bastante fuerte. Ha habido épocas en el que el movimiento feminista parecía que estaba más silencioso o menos visible, aunque movimiento ha habido y las mujeres hemos seguido estando ahí. Pero igual no salía tanto a la luz o si salía lo hacía de una manera muy estereotipada, muy manipulada por los medios de comunicación... Yo creo que en estos últimos años, con todas las agresiones que venimos sufriendo las mujeres, el tema ha salido a la calle y está conectando mucho con la gente joven. Y esa es una fortaleza, el que la juventud se mueva, ya que buscan formas diferentes a las utilizadas tradicionalmente por el movimiento feminista y eso provoca que se muevan conciencias y sistemas de creencias, a veces un tanto, paralizados.

Por otro lado, que haya tanto movimiento y que nuestra cultura esté tan politizada ha promovido que se debata. Creo que eso es importante, porque durante estos últimos años en las escuelas se había perdido el debate relacionado con la coeducación. Había gente que trabajaba, pero no se debatía, y yo creo que es importante debatir para poder avanzar. Ahora creo que se está empezando a debatir. A su vez, están surgiendo las escuelas de empoderamiento, las escuelas feministas, etc. Todo ello es un apoyo al ámbito educativo, porque demuestra que no estamos solas.

Otro aspecto importante es la cultura de formación permanente que tenemos en el ámbito educativo de Euskadi. Es muy importante. Hace años, cuando me tocaba ir a reuniones de coordinación a nivel estatal, porque estuve trabajando en el Programa de Convivencia, una de las cosas que más les llamaba la atención a mis compañeras de otras comunidades era la infraestructura que tenemos aquí para la formación del profesorado. Mientras que en muchas otras comunidades es algo que se está perdiendo o es donde más se recorta, aquí, aunque haya recortes, creo que estamos mejor. Y no solo por parte de las instituciones o del gobierno, sino que las diferentes asociaciones también cuidan mucho el ámbito formativo. Eso ha hecho que se vaya consolidando una cultura en el profesorado y en las escuelas, en la que la formación permanente es clave. De hecho, ahora casi todas las escuelas dedican una tarde a la semana a la formación. Esto ya es un valor, es un potencial muy fuerte.

Por otro lado, desde hace unos años están surgiendo estudios especializados, como son los másteres de igualdad, másteres sobre investigación feminista... Y todo eso da una legitimidad y un valor importante al tema. Ya no es solo cosa de mujeres, sino que es conocimiento, es saber...

Por otro lado, aquí el ámbito educativo está muy unido a diferentes movimientos sociales. Hay muchas escuelas que trabajan en colaboración con asociaciones, con ONG, con otras entidades... Esto también es importante, porque, como decía antes, ello facilita el desarrollo de las competencias en el alumnado para su realización personal y profesional en todo tipo de ámbitos fuera de la escuela, de manera que se pueda establecer una conexión de lo que aprender en la escuela con su vida real.

Y luego está todo el ámbito legal. Existe toda una lista de leyes que nos amparan y nos ayudan a establecer estrategias para entrar en los claustros de las escuelas. Relacionado con esto está la obligatoriedad de en todos los centros tiene que haber una persona responsable de coeducación, tanto en el claustro como en el Consejo escolar. Este tipo de medidas y normativas fortalecen las estructuras educativas, para poder llevar a cabo planes y proyectos coeducativos. En este sentido, es importante tratar de evitar que la persona no sea cualquiera, la última en llegar al centro o porque no lo quiere nadie, sino que sea una persona que tenga formación, que tenga autoridad reconocida en el centro y que conozca el entorno, de manera que pueda hacer bien su trabajo.

### **Y por contra ¿cuáles crees que son nuestras principales carencias o debilidades?**

Como ya he comentado, creo que el mayor problema o la principal debilidad es el espejismo de la igualdad. En poco tiempo se han dado tantos pasos que de alguna manera queda oculto todo lo que todavía tenemos por conseguir.

Y como comentaba antes, creo que a veces falta debate. Generalmente asociamos el debate con el conflicto y por eso solemos evitarlo. Pero es muy importante debatir, porque si no, nos quedamos con lo que los medios de comunicación trasladan sobre los temas y no generamos espíritu crítico. Hay que profundizar en el debate, ya que, muchas veces, cuando empezamos a debatir sobre cuales son los retos de la coeducación, nos volvemos a encontrar, en un primer momento, con el espejismo de la igualdad, que nos ciega ante situaciones de sexismo y discriminación sexista, por ejemplo, la violencia de género se asocia inmediatamente a la violencia física, al maltrato físico, y claro, a quien se le enciende las luces de alerta, generalmente es al profesorado de educación secundaria, porque es cuando se nos hace más visible el posible problema, pero es evidente que se dan manifestaciones, no tan alarmantes, desde edades tempranas y conviene trabajarlo desde la infancia. El riesgo de ser víctima o ejecutor de violencia depende de lo que hayas vivido desde la infancia y de cuál haya sido la trayectoria personal, cuál el entorno... Un dato significativo es que inicialmente, al menos, hayan sido más sensibles los centros de secundaria que los de primaria a la convocatoria del Departamento de educación para la elaboración de los planes de Coeducación.

Otra debilidad viene dada porque no son tiempos fáciles: las crisis, los recortes, los ajustes, el cambio y la diversidad del perfil del alumnado, los continuos cambios de leyes que generan mucho cansancio en el profesorado... A la hora de trabajar con el profesorado uno de los retos más fuertes es cuidar al profesorado y tener en cuenta su cansancio. El profesorado tiene que ver que le compensa para poder empezar a trabajar. Si hace veinte o treinta años íbamos con la bandera de la revolución, ahora tenemos que utilizar otro tipo de estrategias, de buscar poco a poco alianzas en los centros. Por eso, es importante ofertar puntos de encuentro, redes en las que compartir con otras escuelas.

Otro punto a reforzar es la coordinación entre los diferentes agentes educativos que apuestan por la coeducación. La coordinación dentro del centro ya es difícil, pero bueno, resulta bastante más fácil que la coordinación entre las diferentes iniciativas que desde el Departamento de Educación se ofertan a los centros o incluso desde las diferentes instituciones. Esto ayudaría a que el profesorado interpretara que no consiste tanto en hacer más cosas, sino en hacerlas, muchas veces, de otra manera. Y si el profesorado está cansado, es importante cuidar la manera en la que se le requiere. El tema de la coordinación es una especie de reto permanente. Y no solo en el ámbito educativo, sino también la coordinación con los ayuntamientos, diputaciones, organizaciones, etc. Es una labor que ya se hace desde las escuelas y habría que canalizar y reforzar ese esfuerzo también desde las instituciones.

Por último, añadiría, que falta formación en el tema. Durante los últimos años la coeducación ha sido un tema, de alguna manera, un tanto abandonado, no ha sido prioritario. Para que un Plan o proyecto salga es imprescindible una buena formación. Es una de las mejores inversiones.

### **¿Cuál suele ser la actitud del profesorado a la hora de trabajar la coeducación?**

Puedo hablar sobre cuales son algunas de las resistencias, pero no quiero generalizar, porque luego también hay actitudes muy favorables. De hecho, con el Plan de Coeducación ha pasado como cuando echas miguitas y de repente te aparecen un montón de palomas. La respuesta ha sido buenísima. Pero bueno, me voy a centrar más en las resistencias.

Las resistencias se manifiestan en discursos como que ahora no es el momento apropiado, que hay otras prioridades... También es recurrente esquivar los temas cuando surge un problema y no se sabe responder, en lugar de plantearse que se necesita formación, apoyos. Por ejemplo, con el fenómeno de la convivencia de culturas diferentes dentro de la escuela nos encontramos con que las manifestaciones del sexismo también son diferentes. Cuando creíamos que estábamos preparadas para hacer frente al sexismo, a formas de sexismo que reconocíamos como tales, surgen

manifestaciones sexistas de culturas diferentes ante las que muchas veces no se sabe cómo responder. Se aprecia falta de formación, inseguridad ante nuevos escenarios sexistas.

Algunas resistencias vienen acompañadas de miedo a caer en extremismos, producto de falsas creencias y discursos manipulados desde los medios de comunicación. Hay mucha confusión sobre qué es el feminismo, por otro lado, calve para trabajar la coeducación. Sabemos que lo que sustenta la coeducación es la teoría y el conocimiento feminista. Pero cuando se dice que no caigamos en extremismos, que no nos pasemos de feministas, lo que se quiere decir es que no nos pasemos al hembrismo. Todavía se confunde hembrismo con feminismo. Hay que aclarar que las feministas no vamos en contra de los hombres, etc.

Otra reacción, que va muy unida a otro tipo de problemas sociales, sobre todo el de la crisis económica, es la de que "no se puede hacer nada", que el patriarcado ha existido toda la vida y es inútil empeñarse en ir contra ello, lo hemos vivido toda la vida, viene de años atrás, lo tenemos muy arraigado, no hay quien lo cambie... La conclusión sería que contra el patriarcado es casi imposible hacer nada. No se manifiesta así, pero se ve que en el fondo está esa convicción. Muchas veces la única arma que queda, como ya he comentado antes, es recurrir a la ley. La ley establece que hay que trabajar esto, así que debemos ponernos a ello...

Pero me interesa remarcar los puntos fuertes, que comentaba antes: el profesorado que se está movilizando con el tema, la cantidad de gente que se inscribe en los masteres, sobre todo gente joven... Yo me he encontrado en un master con alumnas que te dicen que no sabían nada sobre el feminismo y que lo que están descubriendo, que les está cambiando la vida. En muchos casos la motivación para estudiar el master era encontrar trabajo, pero se están encontrando con elementos que han supuesto un avance para su vida personal.

Estamos viendo también que los hombres van responsabilizándose, en los másteres empiezan a haber chicos, en los centros educativos también hay algún hombre responsable de coeducación, aunque todavía son pocos, Todo esto son avances, ya que la igualdad no es solo cosa de chicas. Otra idea, por cierto, muy arraigada.

### **¿Y cuál suele ser la actitud de las direcciones de los centros escolares ante este tema?**

No me atrevo a generalizar. Lo que sí está claro es que para que en un centro escolar la coeducación forme parte de la cultura de centro, es imprescindible el liderazgo de la dirección en el impulso de la misma. Se necesita una dirección fuerte que sea hábil en usar estrategias de sistematización de prácticas coeducativas, que sobrevivan a posibles cambios en la comunidad escolar. Consiste en conseguir que la coeducación forme parte de la identidad del centro y en ese proceso la labor de los equipos directivos es determinante. El lograrlo va unido también al tipo de liderazgo que se ejerza, los liderazgos compartidos, coherentes por otro lado con la ideología coeducativa, siempre ayudan a que los procesos sean más consolidados y que ante una crisis o cambio del equipo directivo, se mantengan responsabilidades y maneras de hacer derivadas del mencionado liderazgo compartido

### **¿Existe interés por parte de las familias sobre la coeducación?**

Creo que hay de todo. Sobre las familias también es tan difícil hablar en general... He estado en centros en el que la participación de las familias de una año a otro ha cambiado radicalmente, y en las dos direcciones. ¿Cuál es el factor determinante? Pues no sabría decirte. Un factor importante suele ser que perciban que a su hijo o hija le afecta directamente el tema. En general, yo creo que este es un tema fácil para llegar a las familias ya que va muy unido a lo cotidiano, lo que no es tan fácil es dar con la fórmula para potenciar su participación. Las situaciones familiares son muy diversas y a veces recurrimos a fórmulas únicas. Este sí que es un tema en el que hay que innovar en estrategias para fomentar la participación activa de las familias. Ya que en experiencias en que ha habido procesos compartidos, tanto profesorado como familias sienten una gran gratificación.

## **Durante estos años ¿qué aspectos de la coeducación se han venido trabajando más en Euskadi? ¿Y cuales menos?**

Hay temas que se han trabajado bastante, otra cosa es cómo se hayan trabajado o todo lo que queda por hacer. Uno de los más trabajados es la prevención de la violencia de género. Además, yo creo que es una manera de enganchar a la gente. De hecho los programas más potentes de las administraciones, que son *Nahiko* y *Beldur Barik*, han tenido una acogida muy importante y han podido aglutinar a diferentes sectores.

Otro aspecto que se ha trabajado es todo el ámbito de la educación emocional. Guipúzcoa fue en su día pionera en impulsar en los centros educativos un programa de educación emocional. Creo también están cogiendo fuerza, aunque no son temáticas propiamente dichas, las celebraciones del 8 de marzo y del 25 de noviembre. Cada vez se está sistematizando más su celebración en los centros. Uno de nuestros retos es lograr que la celebración de esas fechas no se quede ahí. Tenemos que impulsar, por ejemplo, que si en el centro han elegido un tema para el ocho de marzo, que busquen formas de incorporarlo dentro del currículum, en diferentes actividades que se organizan desde el centro, etc. Las fechas señaladas han de ser una excusa para introducir estos temas de manera sistematizada en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El tema de la educación afectivo-sexual históricamente ha sido un tema considerado importante en los centros educativos, pero no siempre se ha sabido tratar de una manera adecuada. A veces se ha caído en un enfoque puramente reproductivo. El profesorado no se siente siempre preparado para abordarlo y recurren a agentes externos. Relacionado con este tema un tema al que se le está dando mucha importancia por su relación directa con la violencia machista es el desmontar el mito del amor romántico. En este sentido, podemos decir que el debate feminista a nivel social en el que se cuestiona el amor romántico por ser un modelo de relación que favorece que se den situaciones de maltrato ha llegado también a las escuelas. Se están haciendo esfuerzos por visibilizar y valorar otros tipos de relación más igualitarias.

Como ves, considero importante buscar estrategias para movilizar a los centros en temas en los que nadie se puede oponer, que son políticamente correctos y en principio no cuestan mucho, no incomodan, para de ahí poder luego aprovechar las sinergias y avanzar.

En pocos años se está avanzando bastante en todo el tema relacionado con la homofobia y las identidades diversas. Es un tema que resulta en el ámbito educativo un tanto novedoso y que, bueno, a veces es difícil de tratar. Sin embargo, creo que es un ámbito sobre el que en poco tiempo se están haciendo avances. Además, a nivel social los movimientos feministas y sociales están debatiendo sobre el tema y ese debate está llegando a las escuelas. Muy unido con esto, también se ha trabajado el tema de la educación afectivo sexual, que es otro ámbito que la sociedad reclama trabajar y que permite fácilmente introducir la perspectiva de género.

Uno de los retos más importantes es tratar de ver el sesgo de género en la resolución de los conflictos. Tenemos que tratar de identificar el componente sexista en los conflictos, porque empiezas a ahondar en el análisis de los conflictos, incluso los más corrientes, y casi en el cien por cien de los casos se podría constatar la incidencia del género. Junto al tema de los cuidados, creo que son los grandes temas abandonados.

Unas cuestiones sobre las que en pocos años se está ampliando mucho su abordaje es todo lo relativo a los micromachismos y también el de las diversas masculinidades. Es un avance el que los chicos vayan asumiendo responsabilidades en el tema de la igualdad y se cuestionen su manera de construir la identidad. Históricamente ha sido poca la responsabilidad asumida por ellos y también la asignada socialmente. Volvemos a caer a veces en esa falta de responsabilidad que históricamente han tenido los hombres respecto a la igualdad.

## **¿A nivel teórico, cuales son los principales debates en el ámbito de la coeducación?**

A veces se paralizan procesos por plantear si tiene que ser una asignatura o ha de ser un tema transversal. Creo no tienen por qué ser excluyentes. El que se trabaje de manera transversal, que es lo ideal, no quita que haya que dedicar tiempos y espacios a temas concretos. Es el contexto y el momento de los procesos de avance en la coeducación, el que determina la necesidad de mayor o menor necesidad de dedicación de tiempos y espacios concretos.

Otro enfoque, que desde mi punto de vista puede resultar amenazante para el avance de la coeducación y por tanto de la prevención de la violencia, es el que nos lleva a tratar la prevención de la violencia de género, desde un punto de vista meramente disciplinario o punitivo, alejándonos del enfoque que considera la educación (coeducación) imprescindible para erradicarla.

Ahora mismo la amenaza mayor para la coeducación son los debates provocados por sectores que aludiendo a criterios supuestamente científicos para prevenir la violencia de género desprestigian, infravaloran y subestiman la aportación del conocimiento feminista, de la coeducación, victimizan a las mujeres y a su vez las responsabilizan. Son discursos populistas que enganchan con ese sentir tan extendido que responde a declaraciones como “yo estoy a favor de los derechos de las mujeres, pero yo no soy feminista”

En torno a las identidades también creo que hay bastante debate, con todo lo relacionado con la teoría *queer*... Creo que el debate es bueno y que la teoría *queer* aporta muchas claves. Las aportaciones que hace dicha teoría se sustentan en una reflexión y análisis del cuestionamiento del sistema sexo-género, intentando ir más allá, pero el peligro que tiene, a mi entender, es quedarse simplemente con las conclusiones, ya que si no se tiene en cuenta de donde parten, puede dar lugar a perder la perspectiva y vaciar de contenido feminista.

Por lo tanto, debates sí que hay, pero sobre todo falta oportunidades para poner en práctica lo que sabemos. Además, ponerlo en práctica te da de alguna manera la sabiduría necesaria para afrontar nuevos retos, nuevas ideas y nuevas formas de hacer las cosas.

### **¿Se debería trabajar la coeducación de manera transversal o mediante políticas y actividades específicas?**

Yo creo que lo uno pide lo otro. No me imagino una cosa sin la otra. No me imagino un centro en el que se dediquen unas horas para contenidos específicos muy unidos a la coeducación y que luego, en el resto de áreas no transversalicen todo lo que ahí se aprende. Me parece una incoherencia. Yo creo que dar espacios para unos contenidos fortalece todo el trabajo transversal que puedas hacer. Con el temazo que es la coeducación y con el reto que tenemos a nivel social, yo creo que es como para darle tiempos y luego todo eso transversalizarlo.

### **Recientemente ha resurgido en ciertos espacios el debate sobre la necesidad de volver a la educación diferenciada de niños y niñas. ¿Cuál crees que es el principal aporte del hecho de que niños y niñas aprendan juntos en la misma aula?**

Yo apuesto por la educación mixta, pero sí que es verdad que la educación mixta en sí no garantiza la coeducación. Yo creo que el debate no es tanto si educación segregada o educación mixta, porque está claro que la relación y el compartir con él o la diferente siempre es beneficioso. Vamos a compartir, vamos a juntarnos, pero para qué. Si va a ser para competir, entonces estamos mejor separados. Si nos vamos a juntar es muy importante trabajar el cómo juntarnos. Por eso, en un contexto de educación mixta yo sí que creo que es importante tener espacios concretos segregados. ¿Y por qué justifico esto? Porque venimos de culturas segregadas. Yo por ser chica he recibido una cultura concreta, directa o indirectamente, explícita o implícitamente, y un chico, por ser chico, ha tenido la posibilidad de desarrollar diferentes aspectos que yo no he podido desarrollar, o si lo he hecho ha sido a costa de mucha pelea. Todo eso marca. Creo que sobre todo es en edades y

actividades muy unidas al desarrollo identitario es cuando tenemos que tener en cuenta los momentos segregados. En edades como los 16 años es muy importante la imagen que yo quiero que tengan de mí los chicos como chica, y viceversa. Las chicas cuando se juntan hablan de una manera, si hay chicos delante hablan de otra manera. Y los chicos hacen lo mismo. Por eso, al separarlos en grupos salen cosas muy interesantes. Y luego, claro, el objetivo es compartirlo. Y te encuentras con que tienes mucho más para compartir, el intercambio es mucho más rico. Mientras toda la cultura sea sexista y de alguna manera hayamos tenido, aunque hayamos estado juntos, una educación segregada, es importante que contemos con espacios separados. Además, esto es algo que hacemos continuamente en nuestra vida diaria, elegimos continuamente este tipo de espacios porque nos aportan algo. No podemos obviar esa necesidad.

### **¿Cómo se cruzan dos ejes educativos transversales como la interculturalidad y la coeducación?**

En mi opinión, todo el eje de la educación tiene que partir del desarrollo de la identidad. Si lo tomamos como eje nos va a ayudar a entender cantidad de variables que nos pueden surgir en el ámbito educativo. Desde nuestra cultura hemos tenido que pelear con cantidad de trabas y mandatos culturales que iban en detrimento de un desarrollo libre-identitario, y yo creo que el punto de encuentro con otras culturas es ese. Tenemos que tener una postura tan crítica con nuestra cultura como con la del otro. No digo que sea fácil, porque romper con lo que culturalmente te han transmitido a todos y todas nos cuesta, aunque sean imposiciones y cadenas. Pero bueno, yo creo que ese es el reto del desarrollo de la persona y del colectivo. Debemos unirnos en ese esfuerzo con otras culturas. Ello nos ayuda a colocarnos no tanto como jueces, sino como compañeros o compañeras

Otra aportación de la interculturalidad consiste en que, según con qué prisma miremos, destapar los sesgos sexistas que puede haber en otra cultura nos ayuda también a cuestionar lo que damos por normal en la nuestra. Al hilo de esto, el otro día en un debate de la tele Josebe Iturriotz comentaba... Estaban hablando de la anorexia, y dijo que nos llevamos las manos a la cabeza cuando estamos hablando de mutilaciones genitales o del burka, porque para nosotros son situaciones inadmisibles, pero no reaccionamos igual ante la anorexia, por ejemplo, y las fotos que estaban enseñando eran terribles... Es preocupante las automutilaciones de todo tipo que sufrimos las mujeres por responder a una imagen de belleza que nos es impuesta. No se trata de comparar si es más o es menos, sino que te ayuda a desvelar situaciones que damos por normales y tienen mucha carga sexista y de violencia. Una carga que en otras manifestaciones de otras culturas lo vemos muy claro.

También el observar otras culturas te ayuda a darte cuenta de que el proceso de emancipación de las mujeres de occidente, por ejemplo, también ha tenido un precio. En el camino hemos tenido que ir optando y no hemos sabido o podido mantener aspectos positivos para la humanidad muy arraigados a los saberes y cultura tradicionalmente femeninas.

### **¿Cuáles son los principales retos que enfrenta la coeducación en Euskadi durante los próximos años? ¿De qué manera podría aportar una ONG como ALBOAN en el logro de esos retos?**

Los retos van muy unidos a los peros que he señalado en los avances. Hemos ido avanzando en el currículum, pero todavía queda muchísimo por mejorar, porque el currículum sigue siendo muy androcéntrico. Sobre todo se trata de desvelar el currículum oculto, y por eso el tema de la formación es muy importante. En ese sentido yo creo que en próximos años, al menos a corto plazo, deberíamos de tener bastantes oportunidades de formación.

Yo creo que la sexualidad y los cuidados son los grandes retos, porque tocan la esencia del patriarcado. Tanto cómo vivimos la sexualidad como las diferentes orientaciones sexuales. Yo lo encarnaría, y nunca mejor dicho, en el tratamiento del cuerpo. No es el tema más trabajado hasta ahora desde el feminismo. Ahora están surgiendo debates, voces...y creo que el reto es que toda cuestión de debate pase por el cuerpo. Es la manera de cojan "cuerpo" y poder salir de la dialéctica patriarcal tan tramposa.

Creo que las ONG pueden aportar a la comunidad educativa ofreciendo un componente más social y dando sentido a lo que se aprende en la escuela. Pueden colaborar en proyectos con las escuelas para que éstas no se vean solas en su labor y puedan salir un poco de su burbuja. Cuando se desarrollan trabajos dentro del centro es importante que luego tengan una proyección fuera, con una obra social, o con un proyecto más de compromiso social y solidario... Eso le da una validez enorme a todo el trabajo educativo. Todo lo que se trabaja en la escuela debiera de tener una proyección social, y que los chavales y las chavalas vean que sirve para algo. Es una oportunidad para trabajar el compromiso personal con la sociedad de una manera real. Hay mucho por hacer.