

Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica

I Jornadas de Cooperación Educativa
sobre Género y Educación



10-14 de julio de 2006, Antigua (Guatemala)



SECRETARÍA
GENERAL
DE POLÍTICAS
DE IGUALDAD

INSTITUTO
DE LA MUJER



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación
la Ciencia
y la Cultura

Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica

I Jornadas de Cooperación Educativa
sobre Género y Educación



10-14 de julio de 2006, Antigua (Guatemala)

Coordinación: Ministerio de Educación y Ciencia de España
M^a Ángeles Muñoz Fernández de la Bastida
M^a Jesús Angulo
María Rojo
Rocío Guil
Instituto de la Mujer
Consuelo Flecha García
María José Rebollo Espinosa
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
M^a Dolores López Aranguren
Fredesvinda Rivas



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

N.I.P.O.: 651-06-392-5
Dep. Legal: M-15.964-2007

Imprime: OMAGRAF, S.L.

<http://publicaciones.administracion.es>

5.1. Ser niña o niño en la educación: una cuestión de valores

Consuelo Flecha García

Catedrática de Historia de la educación de las Mujeres
Universidad de Sevilla

Las nuevas dinámicas que está generando la presencia de mujeres en todos los ámbitos de relaciones sociales –económicos, culturales, políticos, etc.- en un número creciente de países, y las carencias que aún acompañan la vida de otras muchas en una buena parte del mundo, ha movilizado voluntades y recursos personales e institucionales en las últimas décadas que están ayudando a tener en cuenta, además de lo que esa mitad de la humanidad aporta, lo que es urgente remover para que mejoren las condiciones y las oportunidades en las que tantas se desenvuelven.

En el último medio siglo la situación personal de cada vez más mujeres no ha dejado de evolucionar, lo que ha actuado como causa y como efecto de un modo nuevo de concebir la vida de la población femenina; proceso que ha requerido la adopción de medidas importantes y efectivas, al menos en parte, para el conjunto de la sociedad, para el contexto cercano y, desde luego, para las propias decisiones personales que ahora pueden tomar con mayor libertad. Tenemos experiencia de los pasos dados en las disposiciones legales de muy distintos países y en la práctica de las mujeres respecto de los cambios producidos en cuanto al acceso a la educación, al derecho de voto, al ejercicio de profesiones de tradición masculina, a otras presencias sociales o requerimientos personales. El balance general está siendo positivo, pero sin dejar de reconocer que se avanza con mucha desigualdad geográfica y entre grupos sociales, y se comprueba la necesidad de introducir continuos reajustes en la trayectoria que se sigue.

Un panorama en el que las niñas y su educación han adquirido especial protagonismo, porque son las primeras en las que se empiezan a sentir las consecuencias de haber nacido mujer. Hace unos años leíamos en una importante publicación que una de las cuestiones clave de la historia de las mujeres podía formularse de la siguiente manera: “ha nacido una niña”, “es una niña”. Porque entre todos los factores que en cada aquí y en cada ahora de ese acontecimiento, van a condicionar a la nueva

vida que empieza hay que preguntarse por el más decisivo: ¿cuál es la importancia del sexo?¹. Una pregunta en la que para poder responder, tenemos que ayudarnos de lo que nos diga el contexto geográfico y social en el que se formula, la mentalidad y la cultura de su entorno, las condiciones materiales, y las expectativas familiares que rodean ese nacimiento en los diferentes lugares.

Diariamente nace un número parecido de niñas y de niños en el mundo. Y no hay duda de que el deseo que mueve hoy a quienes tienen alguna responsabilidad sobre la organización de las sociedades, es no contribuir a que espere un futuro mejor a los que han nacido niños que a las niñas, por el hecho de serlo. A que las consecuencias que produce la mentalidad social de acuerdo con el sexo, no les lleven a recibir menos recursos en caso de escasez; a que les afecten más circunstancias que impidan o dificulten su asistencia a la escuela; a que crezcan aprendiendo que su verdadero hogar será la familia de su futuro marido, distanciándolas de su genealogía materna; a que tengan su primer embarazo siendo adolescentes, etc. etc. Y a que esto siga sucediendo a la mayor parte de la población femenina mundial.

No han faltado en estos años compromisos institucionales, como el Programa de Acción aprobado en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo - celebrada en El Cairo en septiembre de 1994-, donde se estableció como una de las condiciones básicas para mejorar la calidad de vida de todas las personas, la de eliminar la discriminación contra las niñas². En la misma línea se incidió un año después en Beijing, en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, donde se subrayaron las importantes repercusiones que tiene la educación en las niñas. Como igualmente se había hecho en la Cumbre Mundial en favor de la Infancia, celebrada en Nueva York en 1990, donde las medidas planteadas para proteger las necesidades de las niñas entraron a formar parte del programa que tenía que mejorar a largo plazo la condición de las mujeres.

Hechos que nos hablan de unos organismos internacionales que han introducido en sus agendas y en sus programas de trabajo cuestiones que las mujeres -individualmente, en pequeños grupos o dentro de movimientos-, han denunciado y reclamado desde hace muchos siglos, como recordaremos más adelante: posibilidades para moverse con libertad por los espacios educativos, culturales, sociales, políticos, económicos, personales, etc.

Estas decisiones a nivel político no sólo eran fruto de una nueva sensibilidad en quienes las tomaban –podemos decir que no exenta de intereses-, respecto de la situación de falta de libertad externa que tantas mujeres sufrían, sino que sus motivaciones se apoyaban, sin duda, en una realidad histórica cargada de tradiciones

1. Duby, Georges-Perrot, Michelle: *Historia de las Mujeres*, Madrid, Taurus, 1992, Tomo 2, p. 252.

2. “Los derechos de las niñas en la Conferencia de El Cairo”, en FEM, nº 157, abril 1996, p. 16.

seculares, diversas en las diferentes civilizaciones, culturas o países, pero con indicadores comunes: la no posibilidad de acogerse a lo que las sociedades modernas denominan derechos, oportunidades que sus mismos hermanos, por ser hombres, disfrutaban.

Y los organismos supranacionales, que querían impulsar modelos de convivencia más democrática en los Estados, no podían hacerlo ya en el último tercio del siglo XX sino con la participación libre e igual de hombres y de mujeres; porque no era argüible ninguna justificación para seguir manteniendo indefinidamente a la mitad de la población dependiendo de la otra mitad, y al margen de las cuestiones políticas y sociales, ya que la democracia precisaba de la contribución de las ciudadanas, lo mismo que contaba con los ciudadanos.

Una larga tradición de conciencia femenina

Muchas mujeres, y numerosos acontecimientos en los que estuvieron implicadas -con una cadencia que se extiende a lo largo de varios siglos-, están en el origen de esa toma de conciencia y de unas decisiones que se han ido haciendo más incisivas y ambiciosas. Recomendaciones que se formulan, en buena medida, como resultado de una voluntad y de una constancia femeninas en el vindicar con energía lo que pensaban que les correspondía. El itinerario necesario para llegar hasta donde nos encontramos, con realidades en unos casos y con proyectos en otros, ha exigido mucho esfuerzo, pero ha proporcionado también indudables satisfacciones personales y colectivas. Se ha logrado modificar los parámetros de vida de la población femenina occidental en aspectos muy visibles, y difundir el convencimiento de que es irrenunciable lo que queda por remover.

La palabra transmitida por mujeres, y también por hombres, nos permite entrar en las fuentes históricas y rescatar del silencio datos que ayudan a descubrir y a entender cómo ellas dejaron constancia de los cambios que tenían que producirse, y de cómo empujaron los que la coyuntura permitía plantear. Esos testimonios nos llevan a una genealogía femenina que enlaza los deseos sentidos, las palabras pronunciadas o escritas, y las intervenciones en numerosos ámbitos, de tantas mujeres concretas que nos han precedido en diferentes épocas y lugares. Es un relato de su hacer en la historia que al tenerlo hoy más elaborado, nos facilita conocer lo que reclamaron en cada momento y lo que se fue alcanzando como fruto de unas reivindicaciones conscientes y explícitas de aquello que, en determinadas coyunturas históricas, se había ido reconociendo a la población masculina y no a la femenina. El valor de la vida aunque se hubiera nacido mujer, y el disponer de lo necesario para mantenerla; el reconocimiento de su interioridad, de su inteligencia, de su capacidad de decidir y de aportar opiniones; la capacidad para administrar los bienes eco-

nómicos, para incorporarse a la educación reglada, para intervenir en las responsabilidades ciudadanas, etc. etc., han sido pasos de un proceso alentado por mujeres desde hace muchos siglos.

Pero de una manera más específica, en esa larga tradición de conciencia femenina y de una política de propuestas y de demandas, hay que referirse, sin duda, al feminismo; un movimiento social crítico que ha ido acogiendo a muchas de las mujeres que de una manera formal han reivindicado desde el siglo XIX cuestiones muy concretas: el derecho al estudio en todos los grados del sistema educativo, al ejercicio profesional aunque no mediara necesidad económica, al voto, a la personalidad jurídica, a la toma de decisiones personales. Cada una de estas dimensiones constituyen fases de la trayectoria vivida por esa parte de la población femenina que era consciente de que se le negaban facultades y oportunidades.

Estos grupos feministas concretaron el contenido y la forma de lo que querían pedir, y buscaron los mecanismos para trasladar esas reivindicaciones al interior de las instituciones; allí donde estaba depositada la capacidad de cambiar o de promulgar disposiciones legales. Grupos diversos pero que coincidían en el hacer posible una sociedad en la que el sexo no constituyera una razón de desigualdad. Éste era, y sigue siendo, el principio en el que coinciden los diversos feminismos en la actualidad: *que el sexo no constituya una razón de desigualdad*.

Al hablar de feminismos podemos empezar refiriéndonos al que nace en el contexto de la Ilustración, momento en el que ya surge una conciencia clara en grupos de mujeres respecto del papel que se les estaba asignando en el diseño de esa nueva sociedad que se proponía en la segunda mitad del siglo XVIII como signo de progreso, y en el que trataron de intervenir aportando sus propias vindicaciones. La inglesa Mary Wollstonecraft (Londres, 1759-1797) y la francesa Olimpia de Gouges (Montauban, 1748-París, 1793) fueron especiales y significativas protagonistas en aquella coyuntura.

El feminismo de la segunda mitad del siglo XIX presentó medidas concretas que los Gobiernos debían adoptar para poder salir del estado de subordinación en el que vivían las mujeres; las más importantes, centradas en la aprobación de disposiciones legislativas que permitieran y favorecieran su acceso a la instrucción pública media y superior, que reconocieran el derecho que tenían a participar en la elección del gobierno de su país, así como la posibilidad de incorporarse al ejercicio de una profesión cualificada.

Y en el siglo XX, muy distintos feminismos, en relación con las diferentes concepciones ideológicas y opciones políticas que hemos conocido, conviviendo con situaciones políticas plurales, y con formas organizativas más o menos estables, que nos han dejado ver claramente la variedad de planteamientos teóricos y de estrate-

gias prácticas que las mujeres han puesto en marcha para neutralizar el modelo histórico y cultural que la mitad de la población, los hombres, venía presentando como referencia a la otra mitad, las mujeres.

Los feminismos se movilizan

Los movimientos de mujeres a los que el feminismo había impregnado de conciencia, aportado cohesión y sugiriendo demandas, parecían satisfechos en los primeros años cincuenta del siglo XX de los logros obtenidos. De hecho, en los países donde habían actuado más intensamente era una realidad la presencia habitual de las chicas en todos los grados y modalidades de enseñanza, las oportunidades de autonomía que el acceso creciente al mundo laboral les proporcionaba, y el derecho reconocido de ejercicio del voto en muchos países. Los acogían como resultado del esfuerzo puesto por sus predecesoras, del que ellas podían beneficiarse.

Pero dentro de estos grupos, sin resultar incompatible con lo anterior, surgieron al mismo tiempo nuevas situaciones de alerta. Tenían que ver con una cierta incomodidad, y hasta confusión que no dejaban de sentir dentro de ellas mismas, iluminada por el perspicaz análisis de la vida de las mujeres que aquellas generaciones pudieron leer, entre otros, en el libro de Simone de Beauvoir, *El Segundo Sexo*, publicado en 1949. La afirmación “no se nace siendo mujer, se llega a serlo” con la que la autora francesa abría la segunda parte de su obra, situaba frente a una evidencia, no nueva en su formulación pero sí en aquel momento con mayores repercusiones, que era la construcción social de las desigualdades sexuales.

En una parte de la población femenina occidental que recobraba la rutina cotidiana después de la segunda guerra mundial, tanto lo que sentían dentro de sí mismas como lo que se les estaba ayudando a percibir sobre su vida, provocaron en quienes ya asumían con normalidad una estrenada “condición femenina”, la exigencia de volver a detenerse en las posibilidades ofrecidas por ella; y al mismo tiempo, tomaban conciencia de las condiciones en las que se estaban produciendo los cambios, el pequeño número al que afectaban, y todo lo que se seguía negando a la mayoría.

Uno de los feminismos de esa etapa, el que consiguió una mayor presencia pública en los años sesenta y setenta, fue especialmente llamativo por las estrategias que eligió para exigir la modificación de los planteamientos políticos y de las realidades sociales asentadas en una desigualdad definida como natural entre hombres y mujeres, y para reclamar que las leyes y las costumbres sociales pensadas sólo para la población masculina, incluyeran también a la femenina. Asumió con especial firmeza la defensa de planteamientos de igualdad en la normativa legal y en las cos-

tumbres, y con ello preparó muchas de las transformaciones que se produjeron en los años siguientes, aunque manteniendo como finalidad y dirección casi únicas las que llevaran a ser como los hombres.

Con otro tipo de implicaciones menos llamativas, menos visibles, pero no inexistentes ni ineficaces, encontramos a otras mujeres que, sin sentirse integradas formalmente en esos movimientos feministas, impulsaron acciones individuales o menos acompañadas, que reclamaban igualmente algunos cambios inexcusables en unas sociedades que trabajaban por hacer avanzar la modernidad en su seno.

Un objetivo de igualdad al que en el último tercio del siglo veinte se sumaron las políticas institucionales de la “Igualdad de Oportunidades” promovidas desde organismos nacionales e internacionales. Eso que se ha llamado “Feminismo de Estado” porque ha tratado de que se reflejara en todas las políticas de los Gobiernos no sólo el principio de igualdad sino, paralelamente, inevitables y necesarias medidas de “discriminación o acción positiva” a favor de las mujeres en los diferentes campos de la vida social. Lo que se ha ido haciendo en unos y otros países mediante “Planes de Acción Específicos” para períodos concretos, muy conscientes las personas que impulsaban esas políticas, de que no funcionarían los mecanismos espontáneos de aplicación; que el sólo deseo y voluntad de una evolución de las mentalidades no produciría el giro que se requería³. Una praxis política destinada a conseguir un equilibrio en la relaciones sociales entre los sexos, haciéndonos –sin duda más allá del objetivo buscado por muchas mujeres- lo más iguales posibles a mujeres y a hombres.

Respuestas institucionales de carácter internacional

Las organizaciones internacionales, creadas para proponer e incentivar medidas al servicio de unas relaciones sociales más justas, no han permanecido ajenas en sus declaraciones a la situación de las mujeres, si bien se limitaron en la primera etapa casi exclusivamente a aspectos relativos al mundo laboral. La Organización Internacional del Trabajo, un organismo creado en 1919, en la Declaración que aprueba en mayo de 1944 sobre sus fines y objetivos, y sobre los principios que debieran inspirar la política de sus Miembros, afirmaba que: “Todos los seres humanos cualesquiera sea su raza, su creencia o su sexo tienen el derecho de proseguir su progreso material y su desarrollo espiritual dentro de la libertad y la dignidad, completa seguridad económica y con iguales oportunidades” (Principio II)⁴. Aludir

3. Para las políticas desarrolladas en Europa puede consultarse: Rossilli, Mariagrazia (coord.): *Políticas de género en la Unión Europea*, Madrid, Narcea, 2001, 277 pp.

4. *Declaración relativa a los fines y objetivos de la Organización Internacional del Trabajo*, hecha en su vigésima sexta reunión celebrada en Filadelfia el día diez de mayo de 1944.

a que el sexo no podía ser un motivo de exclusión de las prerrogativas que enumera, fue un paso importante al menos a nivel formal.

Lo mismo refleja entre sus objetivos la Carta de creación de la ONU en 1945: “Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión”⁵. Establece en el art. 7. el Consejo Económico y Social que tendría entre sus competencias la de promover: “el respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y la efectividad de tales derechos y libertades”. Para ello, en junio de 1946 crearía en su seno “La Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer” encargada de preparar recomendaciones e informes para el Consejo sobre los derechos de las mujeres en los campos político, económico, civil, social y educativo. Tendría que hacerlo igualmente sobre otros problemas que les afectaran y requirieran atención urgente, pues su finalidad era incidir en el principio de igualdad de derechos de hombres y mujeres. Entre sus propuestas más significativas y conocidas encontramos la de declarar 1975 como Año Internacional de la Mujer.

El Tratado de Roma de 1957 que dio origen a la Comunidad Europea -documento con un carácter marcadamente económico-, establecía en su artículo 119 que: “Cada Estado miembro garantizará... la aplicación del principio de igualdad de retribución entre los trabajadores masculinos y femeninos para un mismo trabajo. La igualdad de retribución, sin discriminación por razón de sexo”⁶. Una formulación y un acuerdo que durante casi dos decenios hizo que la atención a las mujeres se centrara exclusivamente en cuestiones relacionadas con el empleo, respondiendo a la finalidad económica de la primera etapa de este organismo europeo. Pero su falta de aplicación por parte de los países implicados hizo que en los años siguientes el Parlamento de la Comunidad tuviera que criticar en varias ocasiones la ausencia de cumplimiento de lo firmado por parte de los Estados miembros.

En 1966 el “Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales” en el seno de las Naciones Unidas, y ratificado por más de ciento cincuenta países, asumió el compromiso, en el art. 3, de “asegurar a los hombres y a las mujeres igual título a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el presente Pacto”. Aunque eran muchos los derechos enumerados, en el articulado posterior sólo se explicitaba lo relativo a “un salario equitativo e igual por trabajo de igual valor, sin distinciones de ninguna especie; en particular, debe asegurarse a

5. Art. 1.3 de la *Carta de las Naciones Unidas* firmada el 26 de junio de 1945 en San Francisco (EE.UU.).

6. *Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea*, firmado el 25 de marzo.

las mujeres condiciones de trabajo no inferiores a las de los hombres con salario igual por trabajo igual” art. 7 i⁷. Y aún para éste se buscó un modo de evitar su cumplimiento nombrando de diferente manera las mismas actividades según fueran realizadas por hombres o por mujeres.

Una atención más amplia a las circunstancias en las que se desenvolvía la vida de las mujeres no se va a producir hasta la declaración de 1975 como Año Internacional de la Mujer por parte de las Naciones Unidas, con la consiguiente serie de iniciativas a que dio lugar. Fue entonces cuando los países se dan cuenta que había que adoptar una actitud más decidida y constante a favor del cambio de muchas de las situaciones en las que las mujeres tenían que moverse; cuando se empezó a asumir el compromiso de mejora de las condiciones de vida de la población femenina; cuando se deciden medidas y estrategias para caminar hacia la “igualdad de oportunidades” en la sociedad.

En el caso de la Comunidad Europea esta celebración marca el comienzo de una serie de directivas que fueron marcando los objetivos a conseguir en muchos ámbitos personales y sociales, pues los debates y publicaciones a que dio lugar favorecieron la ampliación de los focos de interés en los que había que detenerse.

Con esta misma finalidad iban a trabajar las Conferencias Mundiales sobre la Mujer organizadas por Naciones Unidas precisamente a partir de 1975, Año Internacional de la Mujer. En cada una se adoptaron medidas y se propusieron prácticas alternativas que podían funcionar como solución de las situaciones que se iban desvelando como inaplazables.

La primera se celebró en junio de ese mismo año en México, donde se confirmó y alentó la puesta en marcha de un proceso que guiara hacia la *igualdad plena de género* y la eliminación de circunstancias discriminadoras; hacia la integración y participación plena de las mujeres en el desarrollo; y hacia modos de implicarse en el fortalecimiento de la paz mundial. Las aportaciones de mujeres en ella fueron abundantes y muy visibles, pues de las 133 delegaciones de Estados miembros, 113 estuvieron encabezadas por mujeres, seguramente, podemos pensar, debido a su mayor implicación y mejor conocimiento de los temas que se iban a tratar. En esta Conferencia se decidió el establecimiento del Instituto Internacional de Investigación y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW), y del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), los cuales sirven de marco institucional a la investigación, a la capacitación y a las actividades centradas en la esfera de las mujeres y el desarrollo.

7. A/Resolución/2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966.

La ciudad que acogió la Segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer fue Copenhague, en julio de 1980. En ella se denunció la gran brecha que se mantenía entre los derechos garantizados por las normativas de cada país y las posibilidades reales que las mujeres tenían de ejercerlos. Para reducir esa distancia se seleccionaron tres ámbitos principales de actuación: “Igualdad de acceso a la educación; Igualdad en las oportunidades de empleo; Igualdad en servicios adecuados de atención a la salud”.

La tercera Conferencia se celebró en Nairobi en junio de 1985. Los datos que se presentaron sobre la aplicación de los acuerdos tomados en las anteriores reuniones, permitieron constatar que se habían logrado mejoras, pero que éstas afectaban todavía a un número reducido de mujeres; por lo cual había que establecer nuevas estrategias para superar los obstáculos que impedían alcanzar los objetivos decididos para el decenio: igualdad, desarrollo y paz. Y entre las medias, la de apremiar a los Gobiernos responsables de la gestión de esos acuerdos. Con esta finalidad se establecieron tres categorías básicas que permitieran evaluar en adelante con más exactitud los avances que se fueran produciendo en cada contexto.

Tendrían que dar cuenta de:

1. Las medidas constitucionales y jurídicas que se hubiesen tomado en los países.
2. La igualdad alcanzada en la participación social.
3. La igualdad conseguida en las responsabilidades políticas y en la adopción de decisiones.

Las personas asistentes se pusieron además de acuerdo en una cuestión importante: que admitir la dignidad y la justicia en relación con las mujeres, no suponía ocuparse sólo de un aspecto aislado dentro de las dinámicas sociales generales, sino que había que involucrar a todas las esferas de la actividad humana. De ahí que fuera preciso contar con la intervención femenina en cualquiera de las materias, no sólo en las específicas de mujeres, ya que no se buscaba únicamente una distribución justa de las oportunidades que la vida ofrece, sino del interés de la sociedad por conseguir parámetros de mayor calidad en su funcionamiento. Y porque defender mayor libertad para las mujeres, es también hacerlo para toda la humanidad⁸.

La Cuarta Conferencia tuvo lugar en Beijing en septiembre de 1995, y en ella participaron 189 representantes de Gobiernos de los cinco continentes, que renovaban con su presencia, la voluntad de trabajar a favor de los compromisos adquiridos durante las décadas anteriores. Y que de nuevo querían subrayar el empeño

8. Cfr. Mañeru Méndez, María (1996): “Una plataforma para la acción”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 243 (Enero), p. 99.

internacional en alcanzar las metas de igualdad, de desarrollo y de paz de las mujeres de todo el mundo, consolidando avances e introduciendo perspectivas más amplias en el planteamiento de principios y en las prácticas concretas. En este encuentro se seleccionaron doce áreas de preocupación cuyo análisis puso de manifiesto las convergencias que ya se habían producido, pero también las disparidades que no desaparecían en algunos países: Pobreza, Educación y Formación, Salud, Violencia, Conflictos Armados, Economía, Toma de Decisiones, Mecanismos Institucionales, Derechos Humanos, Medios de Comunicación, Medio Ambiente, Las Niñas. Y en cada una de ellas, la presencia de las mujeres fue muy activa, hablando con voz propia y proponiendo con rigor y con entusiasmo⁹.

La Plataforma de Acción aprobada en Beijing definió los objetivos estratégicos y explicitó las medidas que debían adoptar los Gobiernos, la Comunidad internacional, las Organizaciones no gubernamentales y el Sector privado, para cumplir lo propuesto. Se insistió en la movilización de todos esos organismos si se quería contribuir con eficacia a resolver los grandes problemas globales que se habían debatido en relación con las mujeres.

Estas Conferencias Mundiales hicieron posible el establecimiento de directrices comunes y la propuesta de medidas a nivel internacional, para ser aplicadas en las políticas nacionales. Desempeñaron una función de foro donde se ha podido denunciar situaciones, formular iniciativas y negociar acuerdos entre países con culturas, costumbres, valores y regímenes políticos muy diferentes. Y pusieron en marcha procesos que han terminado obligando a los Gobiernos a comprometerse en el cumplimiento de los acuerdos, y en el rendir cuentas de forma periódica a las Naciones Unidas.

No se convocaron más Conferencias, pero las Naciones Unidas siguieron dedicando atención visible a los asuntos relacionados con lo que denomina “adelanto de la mujer”. Pero en el año 2000 esa Organización eligió como tema de una de sus sesiones especiales de trabajo “La Mujer en el año 2000: igualdad entre los géneros, desarrollo y paz para el siglo XXI”. Esta reunión fue otra oportunidad más de compartir y de comparar las experiencias realizadas en los países interesados; de reafirmación en los compromisos adquiridos en encuentros anteriores y de hacer otros nuevos; y desde luego, de exponer y de analizar tantos los obstáculos encontrados, como las buenas prácticas que se habían desarrollado al aplicar la Plataforma de Acción de Beijing.

Precisamente a los diez años de esta Conferencia Mundial, en 2005, en otra sesión de la ONU, el “Examen y Evaluación de la Plataforma de Acción” aprobada en Beijing, acentuó la conveniencia de que los Estados Miembros examinaran regu-

9. Idem

larmente su aplicación al ver los retrasos y las dificultades que muchos países presentaban. Su intención era conocer periódicamente las mejoras conseguidas y, de acuerdo con ello, considerar la adopción de nuevas iniciativas. El trabajo de esa sesión se centró en cómo se habían aplicado las medidas a escala nacional, en la descripción de logros en cada una de las áreas, en la identificación de las principales dificultades, y en el control de las tareas aún pendientes, destacando aquellos campos en los que las acciones e iniciativas requerían su implementación con mayor urgencia. Una vez más se insistió en la especial importancia de las estrategias orientadas hacia el avance y la potenciación de las mujeres y de las niñas.

Educación, Libertad, Desarrollo

En todas las Conferencias y otras reuniones celebradas, el tema de la educación de las niñas y de la formación de las mujeres estuvo presente en cualquiera de los debates y en las conclusiones aprobadas. De ahí que se siga teniendo actualidad la afirmación de la UNESCO en 1995 sobre que “el compromiso político internacional en favor de la educación de las mujeres, jóvenes y niñas nunca ha sido tan firme como en la actualidad. Hoy día la mayoría de los países aceptan que la educación femenina debe ser prioritaria en sus políticas de educación”¹⁰.

El valor de los procesos educativos y la responsabilidad de incorporar a ellos a toda la población -y más específicamente a las mujeres- se ha extendido ya como una certeza asentada. Es una convicción reciente en la historia de la humanidad, pues sólo en los dos últimos siglos ha ido afianzándose y generalizándose la necesidad de la educación para las personas y para las sociedades. Pero, en particular la de las niñas, tardó más en verse de la misma manera, y como una de las inversiones más importantes que podía hacer cualquier país en favor de su propio futuro. De ahí que se quisiera convertirla en una prioridad por sus profundas repercusiones en los distintos indicadores del progreso, desde los más básicos de nutrición y de salud, hasta los relacionados con la planificación y gestión de la familia; y lo mismo con otras capacidades de las mujeres relacionadas con su presencia y protagonismo en los asuntos públicos -económicos, sociales y políticos-, participando de la libertad y de las consecuencias que de ello se derivan. El acceso al conocimiento se planteaba como imprescindible para que las niñas puedan moverse en sus contextos con la garantía de tener a su disposición todos los recursos que hoy las sociedades tienen que ofrecen, por el hecho de ser personas y ciudadanas de un determinado país y del mundo.

10. UNESCO: *Informe Mundial sobre la Educación 1995*, Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO, 1.996, p. 46.

Por el contrario, la asimetría en el ejercicio del denominado derecho universal a la educación, además de representar una negación de la igualdad de oportunidades con la que todo grupo humano debe contar, se convierte en una forma de limitar la contribución que los procesos formativos aportan al desarrollo. Analfabetismo y pobreza no sólo van unidos sino que se fomentan mutuamente, como nos recordaba la UNESCO en 1995¹¹ y ha repetido en numerosas ocasiones, impidiendo que actúe la capacidad que los programas educativos tienen para fomentar el respeto de los derechos humanos en general, y los de las mujeres en particular.

Hoy existe un reconocimiento generalizado de las consecuencias que tiene la alfabetización femenina; de que éstas van más allá del nivel de crecimiento y enriquecimiento personal que ayuda a alcanzar; y más allá de su influencia, cuando llegan a la edad adulta, en las relaciones interpersonales, laborales, familiares y sociales que tengan que establecer. Se sabe por experiencia bien contrastada que repercute de manera evidente en la sociedad en que se produce generando desarrollo y bienestar colectivo. Se cuenta con que es un prerequisite para obtener los objetivos mundiales de desarrollo, al incidir directamente, entre otros aspectos, en la disminución de la mortalidad neonatal e infantil, en la autorregulación de la fecundidad y en la extensión de la esperanza de vida, al proporcionar conocimientos de nutrición y de salud importantes para sus propias vidas y las de sus familias.

En la urgencia de alcanzar éste y otros objetivos se han apoyado y justificado las principales Conferencias sobre Educación de carácter internacional celebradas en los últimos años, desde un planteamiento universal del problema de la educación.

La Conferencia Mundial de “Educación para Todos”, celebrada en marzo de 1990 en Jontiem (Tailandia) para conmemorar el Año Internacional de la Alfabetización, adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y aprobó un Marco de Acción encaminada al logro de una educación de calidad que permitiera el desarrollo de todas las personas sin ningún tipo de exclusión. Se trataba de incrementar la voluntad y el compromiso de los países para “establecer -desde el campo de la educación de los niños, de los adultos y de las familias- nuevas bases de superación de las desigualdades y generar nuevas posibilidades para erradicar la pobreza”. En este sentido, se subrayó no sólo el lograr el acceso a la educación básica de toda la población en edad escolar, sino también el garantizar la calidad de la educación recibida y los resultados efectivos del aprendizaje.

Esta Declaración ponía el énfasis en las personas, en sus circunstancias, más que en los recursos educativos, recogiendo que “cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”, porque daba por supuesto

11. Ibidem, p. 47

que cada país tenía que contar con todos “los programas, actividades y servicios del sector público y el privado que, dentro y fuera de la escuela, están destinados a responder a las necesidades básicas de niños, adolescentes y adultos”.

En 1996 se reunió de nuevo el Foro Consultivo Internacional sobre “Educación para Todos”, en Ammán (Jordania), con la finalidad de insistir en los mismos objetivos, pues la cadencia de los cambios era demasiado lenta. Se informó de que en ese momento todavía había 900 millones de personas analfabetas en el mundo, dos tercios de los cuales eran mujeres. La mentalidad sobre el papel de las mujeres en la familia no favorecía el esfuerzo para su escolarización, pues se entendía menos necesario que en el caso de los niños, de los jóvenes y de los hombres adultos.

En Dakar (Senegal), en el año 2000, el Foro Mundial sobre la Educación insistió una vez más en la prioridad que había que dar al cumplimiento de los compromisos comunes establecidos en el informe “Educación para todos”; en él se reiteraba el objetivo de “Asegurar la equidad entre los géneros” pues la experiencia demostraba que la voluntad puesta en reuniones anteriores no guardaba correspondencia con las prácticas realizadas para que las situaciones analizadas tantas veces, cambiaran con el ritmo necesario.

La comunidad mundial volvió a expresar su firme compromiso con la educación y con la eliminación de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, en mayo de 2002, durante la Sesión Especial de las Naciones Unidas dedicada a la Infancia. Las personas que intervinieron en esta reunión siguieron prometiendo convertir la educación de la infancia en un elemento esencial para hacer posible un mundo apropiado para los niños y las niñas. Sabemos bien que la paridad en la escuela es una meta establecida por las Naciones Unidas como parte de los Objetivos de Desarrollo del Milenio: “Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer” eliminando las desigualdades en la enseñanza primaria y secundaria preferiblemente para el año 2005 –ya sabemos que no logrado-, y en todos los niveles de la enseñanza, para 2015. Plazos muy optimistas si atendemos a las estadísticas anuales que dicen que sólo en torno a noventa países en desarrollo y algunos más de treinta de los industrializados están caminando en esa dirección, a pesar de que la tasa de escolarización de las niñas está aumentando a mayor ritmo que la de los niños en la mayoría de los países. Distintas circunstancias personales y de contexto influyen en que las niñas se muestren más interesadas por lo que la escuela ofrece.

Sin la protección legal contra la discriminación en razón del sexo no es posible afianzar la conciencia de justicia que exige desarrollar las capacidades de hombres y de mujeres. Pero, al mismo tiempo, la protección contra la discriminación no es suficiente para garantizar una práctica de igualdad; para esto es necesario que las situaciones desiguales sean tratadas desigualmente. Por eso los documentos, informes, declaraciones, normas, incluyen siempre acciones positivas.

Las Conferencias exhortaron a los Gobiernos a formular estrategias nacionales para alcanzar las metas y responder a las prioridades. En primer lugar, la que tiene que ver con las oportunidades de igualdad de acceso a todos los niveles del sistema educativo, tal como se propuso Jomtien y fue luego ratificado en Dakar. Y en relación con ella, la eliminación de los obstáculos para su escolarización, lo cual requiere poner en marcha acciones positivas. Igualmente animaron a promover el intercambio entre países de las experiencias positivas en esta línea.

Las niñas como protagonistas

En esta trayectoria de sensibilización hacia una problemática que estaba condicionando tanto el proceso de desarrollo se encuentra UNICEF que en varios de sus Informes anuales sobre el Estado Mundial de la Infancia ha centrado su análisis en las niñas. La última vez en el del año 2004 con el título de *Las niñas, la educación y el desarrollo*, subrayando los estrechos vínculos que tiene su educación con otros logros del desarrollo y del programa “Educación para Todos”. Con el convencimiento mayoritario del papel que las mujeres desempeñan en sus entornos de convivencia y de actividad, este informe sostiene que invertir en la educación de las niñas permite asegurar al mismo tiempo los derechos de los niños y el impulso de los programas de desarrollo de cualquier país, en la medida en que dependen en buena parte de actuaciones femeninas¹². Pero en los anteriores ya habían destacado siempre la mayor incidencia que el analfabetismo tiene en las niñas¹³.

En la publicación *Progreso para la Infancia: un Balance sobre la Paridad entre los Géneros y la Educación Primaria*, realizada por esta misma organización en abril de 2005, se reconoce que si bien en algunos lugares se ha conseguido la paridad en el acceso a la escuela, aún persiste la cuestión de si tiene efectos reales sobre “la igualdad entre los géneros y la habilitación de la mujer”, pues estas consecuencias tampoco se evidencian siempre en todos los países con un número elevado de niñas escolarizadas. Un interrogante que nos avisa de esos otros factores que dentro de la escuela siguen dificultando los objetivos perseguidos en relación con las niñas.

En la reunión técnica de consulta de la “Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas” -que había sido presentada durante el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar en el 2000-, expertos mundiales han examinado los avances a finales del año 2005. UNICEF los ha dado a conocer en la publicación *Logros y perspectivas de género en la educación (Informe GAP)*¹⁴. El informe, fruto

12. *Estado Mundial de la Infancia 2004. Las niñas, la educación y el desarrollo*, Nueva York, UNICEF, 2003, 156 pp.

13. Cfr. *Estado Mundial de la Infancia 1999. Educación*, Nueva York, UNICEF, 1998, 132 pp.; y *Estado Mundial de la Infancia 2002. Capacidad de Liderazgo*, Nueva York, UNICEF, 2001, 104 pp.

14. UNICEF, 2005, 100 pp.

de la evaluación de los procesos en la paridad de género en la educación, denuncia los desequilibrios permanentes entre la matriculación escolar primaria de los niños y las niñas. Subraya que a pesar de que son únicamente cuarenta y seis los países que no han conquistado el objetivo, existen otros en los que los niveles de matriculación de la población escolar siguen siendo inaceptablemente bajos. Propone innovaciones que deben introducirse, entre ellas:

Suprimir las tasas académicas, limitar los costes totales y ofrecer incentivos a las familias.

Ofrecer un ‘conjunto esencial de aprendizaje’ en situaciones de emergencia.

Promover las escuelas como centros integrados de ‘aprendizaje y más’¹⁵.

Varios expertos comentan algunos aspectos aportados por la experiencia. Destacan, bien las positivas repercusiones económicas de la educación de las niñas¹⁶, así como los problemas que se evitarían con una menor deserción escolar de los niños¹⁷. Añaden la necesidad de respetar la cultura valiosa de sus propias comunidades¹⁸, de favorecer prácticas exitosas y de hacer una llamada a la responsabilidad de quienes tienen la capacidad de decisión¹⁹. Angélique Kidjo habla de la fuerza de las voces femeninas²⁰, y Marivic Javierto refleja el punto de vista de una madre que opina que la educación es “el único regalo que podemos ofrecerles como progenitores”²¹. Un informe que nos va a servir de referencia para próximas propuestas y acciones.

Pero, ¿qué tipo de educación para las niñas?

Las campañas para intensificar el acceso de las niñas a la escuela van teniendo sus efectos, aunque sea con una lentitud que nos incomoda. Un esfuerzo que hay que interrelacionar con las muchas páginas que se han dedicado en los dos últimos siglos al sentido, a la finalidad, y a los contenidos de la educación de las mujeres. Preocupación que en el mundo occidental fue disminuyendo cuando se generalizó su escolarización y ésta se produjo, además, en un régimen de enseñanza mixta. Por eso varias generaciones han seguido ya un itinerario escolar elegido, en unos casos

15. Cfr. *Ibidem*, pp. 56-57.

16. Cfr. *Ibidem*, pp. 60-63.

17. Cfr. *Ibidem*, pp. 64-67.

18. Cfr. *Ibidem*, pp. 68-71.

19. Cfr. *Ibidem*, pp. 72-75.

20. Cfr. *Ibidem*, pp. 76-79.

21. Cfr. *Ibidem*, pp. 80-81.

sin sentir la sospecha que poco antes despertaba el mucho estudio, o en otros sin escuchar las justificaciones que parece exigía el asistir regularmente y terminar la enseñanza primaria, después el bachillerato y, por más razones, la Universidad. O incluso sin discutir la validez profesional de los Títulos académicos a los que esos estudios daban derecho.

Y, también por eso, hace tiempo que apenas escuchamos formular preguntas acerca de los objetivos y contenidos de aprendizaje más convenientes en la actualidad para las niñas y las jóvenes, al creer que están participando de un sistema educativo neutro y universal, según se le define; es decir, igualmente válido para alumnos y para alumnas.

Pero a partir de todo esto como realidad que acompaña cualquiera de las acciones que pongamos en marcha, hay que pensar qué tipo de educación hay que proporcionar a las niñas. Tenemos que preguntarnos: ¿tiene que ser esa que hace posible que ellas tengan las mismas posibilidades que los niños y los jóvenes de aprender las mismas cosas, de estudiar los mismos temas y en los mismos espacios, que se ha presentado como el ideal a conseguir? ¿sería mejor volver a la que durante mucho tiempo se ha considerado la “adecuada” para ellas? ¿o convendría pensar una nueva educación para niñas y para niños?

Preguntas para cuya respuesta no podemos prescindir del trabajo en la educación de tantas mujeres que en la actualidad, bien como profesoras, bien como alumnas, dedican su tiempo y su voluntad a una tarea que ocupa gran parte de sus energías. Educar a las mujeres, educar desde las mujeres, no es una realidad nueva, algo que se produce desde hace pocas décadas, pues su relación con la educación tiene historia. Contamos con una amplia y rica trayectoria femenina en la tarea de educar a lo largo de los siglos, porque lo han hecho siempre con sus hijos en la infancia y con sus hijas hasta el momento del matrimonio. Si reflexionamos sobre ese hecho encontraremos, y podremos reconocer, las raíces de una larga experiencia, lo mismo que la continuidad de unos estilos de ser y de estar en los procesos educativos que forman una tradición valiosa y coherente.

Por lo tanto podemos decir, a no ser que reduzcamos mucho el concepto de educación que nos sirve de referencia, que las niñas siempre han sido educadas –lo mismo que lo fueron los niños- y que la mayor parte de las mujeres han considerado entre sus funciones la de educar. Realidad que es un testimonio más del lugar que las mujeres han ocupado en el mundo, en el de ayer y en el de hoy, en este caso a través de unos saberes y de un estilo de educación de origen y genealogía femenina; actividad que ha conformado a cada generación en el paso de madre a hija, que se ha producido siempre de mujer a mujer; y memoria que nos recuerda las decisiones, las habilidades y la autoridad de que se sirvieron las madres para que su palabra fuera escuchada y acogida.

Se ha hecho, y aún se hace, de madre a hija, desde la experiencia; es decir, desde unos conocimientos que nacen de la práctica. Que no se repiten mecánicamente, que no son ni iguales ni uniformes en cada familia, ni en el paso de unas mujeres a otras, ni en un momento y en otro, ni tampoco en unos pueblos y en otros. Y tiene como finalidad el sustento de la vida de cada grupo humano; este es el objetivo de una educación que ha permitido a las mujeres poner en circulación en la sociedad siempre: un quehacer que producía bienestar en el ámbito doméstico, atención y cultivo de relaciones, apoyo y cuidado de los afectos, que sostenía con amor la vida, etc.

La apuesta por la escolarización

El diseño de un nuevo modelo de instrucción pública por parte de los Gobiernos de muchos países en el siglo XIX, fue una consecuencia de la necesidad de justificarse con unas relaciones sociales de mayor justicia; y, por lo tanto, de oportunidades para utilizar los recursos disponibles en igualdad referido a todas las personas y grupos de la sociedad, si bien en el caso de las mujeres la voluntad de incorporarlas necesitó una segunda reflexión. El proceso terminó empujando a los Gobiernos de muchos países a implicarse en el compromiso de universalizar oportunidades idénticas para el alumnado dentro de la escuela, independientemente del sexo, de la clase social y de la etnia.

Y aún en medio de las lagunas que aún existen es fácil reconocer que el acceso a un sistema educativo escolarizado ha contribuido a desarrollar aptitudes y a valerse de recursos que permiten a las jóvenes, y también a mujeres adultas, pensar su vida con nuevos horizontes. Sin embargo, al mismo tiempo, descubrimos en este camino efectos no siempre deseados pues somos conscientes y comprobamos que *lo femenino* funciona aún como un inconveniente -la diferencia que aporta *lo femenino*- del que se prescinde, poniendo límites a la posibilidad de que las mujeres cultiven y se muevan en los espacios a las que muchas no quieren renunciar.

Se ha extendido la aplicación de una igualdad de oportunidades -y no de oportunidades para la igualdad-, que se concretó en la generalización del acceso a unas aulas, a unos contenidos, a una organización, a un lenguaje, a unos valores y a unas relaciones, que la escuela venía proporcionando a los chicos de algunos grupos sociales destinados a funciones determinadas; marco al que las niñas han tenido que ajustarse para poder ser admitidas y disfrutar del modo convenido de entender la justicia. Viven una escolarización en aulas mixtas que ignoran lo femenino, y con un currículum de estudios en el que prevalecen las referencias y los conocimientos acreditados desde una visión masculina de la vida y de la sociedad. Por el contrario, las oportunidades para la igualdad permiten disponer de todos los recursos aprovechables en una sociedad, sin la exigencia de uniformidad ni de homologación con lo recibido. Parte de que la diversidad es una riqueza.

Y hoy es un hecho que la presencia de alumnas en todos los niveles de enseñanza, que la matrícula de mujeres en todas las modalidades de estudios, es una realidad que no se puede invisibilizar. Por eso vemos que en un creciente número de países:

- Son mayoría en todos los grados de enseñanza no obligatorios.
- Permanecen, por lo tanto, durante más tiempo dentro del sistema escolar cursando las sucesivas etapas que este ofrece.
- La media de sus calificaciones en las disciplinas de estudio es superior a la de los chicos en todos los niveles educativos.
- Necesitan menos años académicos que sus compañeros para finalizar tanto la escolaridad obligatoria como la escolaridad y las carreras universitarias en las que se matriculan.

La libertad de acceso de la población femenina a cualquiera de las modalidades de estudio reglado, que fue uno de los objetivos por los que en el siglo XIX trabajaron los movimientos de mujeres de los países occidentales, se ha logrado ya en una parte de la población femenina, y es un requisito urgente para las demás. El mundo académico ha dejado ya de ser exclusivamente masculino en cuanto a las personas que lo frecuentan; se ha roto el alejamiento en el que habían tenido que permanecer provocado, no por una legislación que lo impidiera, sino por tradiciones y por costumbres tan consolidadas que disuadían, en la práctica, de participar de él.

Pero a pesar de todos los cambios que ha experimentado la relación de las mujeres con la educación y con el mercado de trabajo, se produce un desajuste entre formación y oportunidades personales, pues nos seguimos preguntando hoy por la riqueza y por la libertad que experimentan dentro de ellos. Preguntas que surgen porque todavía se mantienen muchas restricciones que obstaculizan el tránsito espontáneo por sus amplios espacios. Aún no disponen del mismo abanico de opciones a la hora de elegir; aún necesitan un periodo más largo de tiempo para encontrar el primer trabajo, para alcanzar la estabilidad laboral que deseen, y se encuentran con más obstáculos para ascender profesionalmente aunque dispongan de cualificaciones semejantes e incluso superiores que sus compañeros de estudios. Todavía a escala mundial en este comenzado siglo XXI sigue siendo verdad que “las mujeres con niveles de educación postsecundarios están más expuestas al desempleo que sus homólogos varones”²².

Y cuando desarrollan un trabajo laboral tienen que ajustarse a unos modos de hacer que les son muy ajenos. Todo indica que hay un desajuste, primero entre los

22. Elder, Sara-Johnson, Lawrence J. (1999): “Los indicadores laborales por sexo revelan la situación de la mujer”, en *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 118, n° 4, p. 518.

programas académicos a los que se incorporan, y lo que son sus saberes, sus experiencias, la parte del mundo que representan; y segundo, entre el nivel de formación que adquieren y las posibilidades de revertirlo en el trabajo remunerado.

La implicación de las mujeres en la universidad y en otras asociaciones

No es casualidad que la constatación de estos desajustes moviera en el mundo universitario a algunas profesoras que comenzaron a introducir otra visión de muchas realidades internas y externas al espacio académico. Dentro de las posibilidades de acción que les proporcionaban las Universidades en las que trabajaban, organizaron seminarios de reflexión y, cuando les fue posible, elaboraron programas docentes para difundir y debatir en las aulas las inquietudes levantadas y los conocimientos sobre las mujeres que iban sistematizando. En estas actuaciones de los años setenta y ochenta del siglo XX podemos fechar el origen de los “Estudios de las Mujeres”, un ámbito de saber que en poco más de tres décadas ha experimentado un gran desarrollo en el conjunto de las Universidades.

Con dedicación y buen hacer se desarrollaron los primeros trabajos científicos, consiguiendo un ritmo creciente de incorporaciones de nuevas investigadoras a esta corriente de conocimiento; se publicaban trabajos clarificadores a partir de los resultados obtenidos, y esas nuevas informaciones terminaron ocupando un espacio propio dentro de la actividad académica. Departamentos universitarios, y algunos círculos feministas, cuya dedicación y cuyo interés se centraban en disciplinas especialmente necesitadas de revisión a partir de las preocupaciones manifestadas, se sumaron al mismo quehacer.

En estos grupos de profesoras e investigadoras se fue definiendo el concepto de género como categoría crítica de análisis de la condición de las mujeres. Una palabra antigua pero un concepto nuevo, que se utilizó preferentemente, aunque no sólo ni en todos los casos, para el examen de los temas que se estaban investigando, al darse cuenta de que ayudaba a proyectar una mirada crítica a la realidad en observación.

Se está de acuerdo en que ha funcionado como una categoría eficaz porque vemos que ayudó a deslindar los rasgos biológicos de las características culturales que la sociedad había ido asignando al estar sexuados en femenino o en masculino. De tal forma se valoró esta metodología epistemológica, y se aceptaron los resultados que se obtenían de aplicarla, que acabó produciéndose una transferencia lingüística, en la que el término género ha pasado a utilizarse como sustitutivo del de sexo, o del de mujer/mujeres, en el lenguaje con el que se difunden algunos de los trabajos realizados desde esta perspectiva. Quizás buscando una palabra más neu-

tral y objetiva, o también queriendo sugerir que cualquier información sobre las mujeres lo es también sobre los hombres. Transferencia que nos avisa de que su aplicación no ha dejado de plantear dificultades y resistencias.

Esa distinción descubierta entre sexo y género en las experiencias de las mismas mujeres y en las producciones científicas, parecía liberar a la población femenina del peso de una tradición patriarcal que la vinculaba con proyectos de vida predefinidos y justificadores de su exclusión de los espacios que se denominaban públicos. Pero eso no era todo lo que se ha buscado durante tanto tiempo, de ahí las dudas.

Unas críticas oportunas de la condición femenina a las que el género nos ha asomado, pero que se han revelado insuficientes en la medida en que, como ha escrito la historiadora María-Milagros Rivera, “el concepto de género nos ayudó a desnudarnos, pero de alguna manera nos dejó desnudas (lo cual no se resiste durante mucho tiempo, o no se resiste sin pena)”²³. Tener en cuenta sus conclusiones ha solicitado de las mujeres abandonar en la andadura exigida, hasta lo que puede ser más valioso para cada una, ante la percepción de que de otra forma no sería posible entrar y moverse por muchos de los espacios sociales con la libertad que suponían.

La educación que reciben niñas y niños

El modelo escolar que conocemos ha quedado también afectado por ese proceso crítico. Porque de acuerdo con él, y como ya he señalado, en el desarrollo de un sistema escolar que acoge a niñas y a niños en las mismas aulas, se eligió el camino más valorado, lo que la sociedad y la cultura esperaba de los hombres. Camino que nos ha llevado a acoger como una norma sensata el que en la escuela se transmita, y las alumnas reciban y tengan que aprender los contenidos, cultivar las actitudes, elegir los valores, y crearse las expectativas recogidas en un currículum organizado desde referencias masculinas. Propuesta en la que está ausente todo lo relacionado con la vida de las mujeres; en la que su historia, sus saberes y sus experiencias han quedado fuera.

La selección inevitable de lo que debe formar parte de la transmisión escolar, ha prescindido de aquello que entiende de menor valor, como menos útil para la vida de la ciudad y para los índices económicos que son criterio de progreso. Y junto a ello, se produce por el miedo a romper con un sistema que se había mostrado muy efectivo para esos objetivos, e incluso, en cierta medida, porque las propias muje-

23. Rivera Garretas, María-Milagros (1994): *Nombrar el mundo en femenino: pensamiento de las mujeres y teoría feminista*, Barcelona, Icaria, p. 153.

res querían distanciarse de lo que anteriormente justificaba su subordinación y falta de libertad para decidir. Pero, en cualquier caso, puede convertirse demasiadas veces en fuente de contradicciones el tener que asimilar una información en la que los niños encuentran una mayor facilidad para identificarse con un modelo que se presenta como superior, mientras que las niñas perciben la falta de valoración pública de lo que han de integrar en su propia personalidad.

Cuando en el siglo XIX los Estados se ocuparon de la instrucción pública no se imaginaban que iban a participar en él las mujeres, en cuanto destinadas y obligadas a aceptar unas expectativas vitales para las que el sistema educativo no era pertinente. Expectativas que engañosamente se entendían como de menor relevancia en el marco de la recién estrenada ciudadanía, como inferiores al no merecer la atención de los gobernantes y, por este modo de plantearla, razón y fuente de un tipo de relaciones jerarquizadas. Una instrucción vinculada únicamente con la ciudadanía y con el mundo laboral.

Concebir así la educación ha contribuido a dejar en la sombra, no sólo los modos de estar presentes las mujeres en los procesos educativos que han protagonizado siempre, sino también el mismo desarrollo personal y los logros vitales que fueron alcanzando en ellos antes de configurarse ese sistema escolar, y también después. Junto a ello, la decisión de que las mujeres vivieran un simbólico segregado y devaluado que nada tenía que ver con el de los hombres -el considerado como el verdadero mundo-, aunque no para todas haya sido un referente único, canceló además la necesidad política de dedicar atención y estudio a las realizaciones y a los saberes en la educación femenina.

De la experiencia escolar ya acumulada surgen algunas preguntas pertinentes sobre los resultados esperables. Si las niñas y las jóvenes ya pueden transitar con libertad de elección por todos los grados y modalidades de la enseñanza formal y no formal, debemos empezar a hablar de otras cuestiones; de las que favorezcan un análisis acerca de cómo están dentro de ellos y de qué pueden hacer con la preparación cualificada que alcanzan. Tenemos que dialogar sobre esas dos preguntas planteando qué están significando en la práctica los procesos de formación personal que inciden y pueden condicionar muchos proyectos personales. Hay que detenerse por ejemplo en aspectos como estos:

- Si las alumnas, durante su permanencia en los centros de enseñanza, perciben:
 - La importancia de lo que la población femenina ha hecho, y sigue haciendo, en el mundo.
 - La valoración de las capacidades, actitudes y destrezas que las mujeres poseen, y el deseo irrenunciable de que las desarrollen.
 - Que se educa ahora, a alumnas y alumnos, en ese legado que da calidad a la propia vida, a las relaciones con los cercanos y a la convivencia social.

- Si las jóvenes que salen del sistema educativo se sitúan:
 - Donde quieren, en relación con las expectativas que alimentan para sí mismas.
 - Donde les corresponde en una sociedad que aspira a ser más humana e inclusiva.
 - Donde deben estar de acuerdo con la cualificada formación que han adquirido.

Es decir, valorar si los objetivos que la escuela les propone, y los que ellas alcanzan, son los adecuados en función de sus deseos y de los recursos sociales puestos en juego. Y si lo son, en qué medida se sienten después satisfechas con el camino marcado y de las salidas a las que conduce.

Criterios que han servido de referencia

De hecho, detenerse en el itinerario seguido para generalizar la escolarización, en las circunstancias que han hecho posible esa presencia femenina mayoritaria, en los resultados que se observan y, más concretamente, en las prácticas desarrolladas en las últimas décadas en las aulas, permite esbozar algunas conclusiones respecto de lo que ha pasado, y no sólo por la acción de legisladores y directivos, sino también por algunas de las medidas implementadas desde el objetivo de una educación no sexista.

La finalidad se ha centrado durante mucho tiempo, y todavía, en apoyar y en aplicar prácticas de pedagogía antisexista, llenas de propuestas encaminadas a superar las condiciones que hacían a las mujeres desiguales de los hombres, y a las que la educación que recibían continuaba, en parte, contribuyendo. Se diseñaron medidas que ayudaran a las alumnas a ser iguales que los alumnos durante la etapa escolar y de cara a la vida adulta; a sentirse incluidas en los requisitos exigidos por el sistema de derechos personales y de ciudadanía configurados y definidos por los hombres del liberalismo ilustrado, entonces sólo para los hombres, destinatarios naturales de las responsabilidades cívicas, políticas y laborales.

En el tramo de camino andado se ha conseguido equiparar derechos, introducir diversidad en los roles -más de las mujeres que de los hombres- y, en menos casos, modificar la relevancia asignada de unas funciones sobre otras. Lo que ha provocado desplazamientos reales y simbólicos respecto de lo femenino y de lo masculino, y ha permitido relativizar el significado esencialista que se había aplicado a las capacidades y los roles.

Unas intervenciones parece que más eficaces que otras pues, en no tantos años, la vida de las chicas se ha acercado a la de los chicos en el tipo de estudios, en las formas de ocio, en la libertad de decisiones y de movimientos, en el lenguaje que emplean, etc. Se partía de que todo lo que interviene en los procesos educativos, más que masculino, era abstracto, neutro, ajeno a la diferencia de los sexos, a las clases sociales, a los grupos étnicos, a la cultura materna que crea y mantiene relaciones de afecto y condiciones de subsistencia con calidad. Se convirtió la uniformidad, el desdibujamiento de las diferencias entre los sexos, en una condición para beneficiarse de los derechos de la ciudadanía, con los valores democráticos que traía consigo.

Identificamos esa uniformidad con el deseo femenino de igualdad de oportunidades para uno y otro sexo; con la idea de justicia y de dignidad que muchos grupos de mujeres llevaban reclamando varios siglos. Deseo que se concretaba y se creía haber cumplido no teniendo “otra meta, otra medida, que la igualdad con el hombre”²⁴ cuando, si bien han tenido que ver, en aspectos básicos, con la población femenina por haberse incorporado más tarde a ellos, en absoluto pueden permanecer ajenos a la masculina, afectada de la misma manera por los condicionamientos que desencadena para los hombres una interpretación descontextualizada de los derechos.

Quizás ha sido un paso imprescindible, inevitable en la situación de la que se venía, pero que pasado un tiempo se ha vuelto insuficiente ya que muchas mujeres piensan que ese modo de entender la igualdad, y de aplicarla, no es el objetivo último que hay que perseguir, sino únicamente una certeza personal y colectiva, que hace posible una sociedad más humana, más libre y más democrática, en la que, precisamente por querer ser así, las diferencias y hasta las disparidades no puedan ser socialmente inferiorizadas²⁵. La igualdad a la que nos referimos se aleja de exigencias como la uniformidad o la asimilación con lo masculino cuando se quiere fijar un “punto de referencia a partir del cual elaborar aspiraciones y metas comunes”²⁶, sino que es la que garantiza la disponibilidad de oportunidades iguales a la hora de elegir la dirección -personal, específica, plural- en la que se quiere avanzar.

La trayectoria, corta pero intensa, ha suscitado dudas acerca de los criterios que nos han guiado y de las referencias que hemos utilizado en las posibilidades de intervención que la escuela ofrece y anima: la igualdad, con las promesas que ase-

24. Librería de Mujeres de Milán (1996): *El final del patriarcado*. Barcelona, Llibr. Proleg, p. 28.

25. Cfr. Renau, María Dolors (2000): “Un feminismo para el siglo XXI”, en Valcárcel, Amelia-Renau, M^a Dolors-Romero, Rosalía: *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, p. 285.

26. Sánchez Muñoz, Cristina (2000): “Debate teórico: La difícil alianza entre ciudadanía y género”, en Pérez Cantó, Pilar (ed.): *También somos ciudadanas*, Madrid, Ed. Universidad Autónoma de Madrid, p. 6.

guraba de trabajo cualificado, de relevancia social, de autonomía, etc.; y para ello, el camino que pareció más liberador: aulas mixtas, desaparición de determinadas materias del currículum escolar, un modelo de formación masculino para la gestión de los asuntos de la ciudad, y la expulsión de la escuela del modelo femenino doméstico.

Más diversidad en la educación

Aceptar la diversidad como riqueza pide dar un significado mucho más abierto a la presencia de las chicas en la escuela; no sólo en el sentido de hacer posible una redistribución de oportunidades y un desarrollo de capacidades, sino en el de integrar al mismo tiempo la actitud de reconocimiento y de valoración de lo que aportan las mujeres, como una de las dimensiones de la voluntad de justicia que la sociedad asume y alienta, al menos en sus aspectos formales.

Es verdad que las circunstancias que rodean la vida de las estudiantes en este comienzo del siglo XXI, les permite pensar en su futuro sin que la naturaleza biológica determine los itinerarios biográficos personales que deseen llegar a recorrer, puesto que encuentran transitables sendas diversas. Pero sin embargo, ante algunas de las oportunidades que parecen tener a su disposición, se ven obligadas a decidir aceptando un requisito, el de que nada de su “naturaleza y condición femenina” puede interferir, por ejemplo, unos procesos laborales acostumbrados a un tipo de organización que supone que únicamente intervienen en ellos hombres.

Muchas mujeres han entrado en el siglo XXI sintiendo que ya no quieren como único horizonte la disyuntiva de elegir de manera excluyente en cuanto a la forma de realizarlo, bien el destino que se les señalaba en razón de su anatomía, y circunscrito a ese espacio de reproducción, de cuidado y de afectos que es el doméstico; bien la homologación con un modelo de vida masculino, atento a la producción, a la eficacia del poder sobre personas y cosas, a la competencia como camino para la propia realización.

Estas propuestas nos pueden servir de pauta para el acercamiento a respuestas que nos permitan descubrir con más profundidad el sentido de lo que estamos haciendo hoy; y para recordar, además, el de los proyectos de los movimientos de mujeres que no sólo encontramos en el origen de las iniciativas y acciones desencadenadas a favor de un cambio en la condición femenina, sino que han mantenido con continuidad compromisos e intervenciones en instancias de todo tipo para impulsar quiebros enriquecedores a la hora de pensar la identidad personal y las presencias sociales. Hay que acudir a aquellos proyectos y ponerlos en relación con lo que en la actualidad inventariamos como logros; con lo que sentimos que ha constituido hitos en las trayectorias femeninas. Una memoria de los pasos que las muje-

res han dado, una a una y en relación con otras, para traernos hasta donde hoy quieren estar, pero sopesando si se ha olvidado algo valioso en el camino, si guarda proporción con lo que ha exigido ceder.

A las nuevas generaciones de mujeres les toca estar atentas a lo que no quieren seguir perdiendo, pues se encuentran con una experiencia acumulada que amplía las perspectivas para mejorar la propia. Los desplazamientos producidos han sido, sin duda, decisivos para buena parte de la población femenina y para el conjunto de la sociedad, pero ahora esperamos y necesitamos decisiones sobre aspectos cualitativos, ya que los cuantitativos se mantienen estables desde hace años.

Las condiciones de esa escuela que hoy acoge a toda la población de un número creciente de países, al no diferenciar ninguno de sus objetivos ni de sus dinámicas en las tareas que realiza para despertar el deseo de formación en los chicos y en las chicas; es decir, al negar el hecho y el significado de la diferencia sexual, tienen que repensarse con urgencia y hay que volver al sentido y a la modalidad de lo que se desarrolla dentro de las estructuras escolares desde criterios que contemplen la presencia de niñas en las aulas.

Entre profesoras y otras mujeres sensibles a las propuestas educativas con las que se encuentran las nuevas generaciones, suscita incomodidad ese modelo uniforme que contribuye a silenciar en el quehacer académico la parte del mundo que representa lo femenino. Y alientan a tomar conciencia de que es necesario crear un clima escolar en el que se tenga en cuenta a las niñas y a las mujeres que llenan las aulas; en el que se realicen unas prácticas dirigidas a generar cambios cualitativos tanto en las relaciones interpersonales, como en el modo de seleccionar, de reelaborar y de transmitir los saberes²⁷.

¿Hay malestar en los alumnos?

Actitudes que no están pasando inadvertidas en los espacios donde se producen. Así es seguramente en el caso de los alumnos que comparten con ellas las aulas, Las reacciones de indisciplina y de falta de adaptación, mayoritariamente de chicos, en los centros educativos, y también fuera, que preocupa cada vez más, puede ser uno de los síntomas relacionados con un cierto malestar masculino ante lo que está suce-

27. Un pensamiento valioso desde esta perspectiva es el de *Sofías, relaciones de autoridad en la educación*; grupo que ha recogido parte de su experiencia en varias publicaciones, entre ellas: Montoya Ramos, M^a Milagros (ed.) (2002): *Escuela y Educación ¿hacia dónde va la libertad femenina?*; Montoya Ramos, M^a Milagros (ed.) (2004): *Recetas de Relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*, Madrid, horas y Horas, 231 pp.

diendo en el mundo de las chicas. Manifestaciones a las que se une además el menor rendimiento académico que reflejan las estadísticas, junto al mayor descontento escolar que señalan diferentes informes. Los cambios de las mujeres y de sus compañeras de escuela han sido muchos y se han producido en poco tiempo, mientras que la voluntad y el ritmo de los hombres y de ellos mismos, caminan con excesiva lentitud. Tomar conciencia del paso del protagonismo a las chicas, y el desequilibrio que eso produce en las propias expectativas de lo que creen debe ser, despierta inseguridades en ellos ante las que reaccionan queriendo autoafirmándose con esos comportamientos y actitudes.

Una media de calificaciones que les incomoda, un rechazo de las normas que les aísla, un repensar las referencias para su identidad que les llena de dudas; todo contribuye a que duden del sentido que tiene para ellos la escuela, y a que el absentismo y el abandono escolar crezca preocupantemente.

El valor de la diferencia sexual

Pero volver sobre lo realizado, nos ha hecho caer en la cuenta de que no se puede entender la igualdad en el sentido de logro de lo idéntico; en nuestro caso, como igualdad de las chicas con los chicos, sin espacio para una diversidad, para unas diferencias de las que recelamos porque han justificado demasiadas discriminaciones. Diferencia que aporta una diversidad a cultivar en la educación, y que es horizonte del tipo de relaciones sociales que queremos alentar; aquellas en las que los rasgos de identidad y las formas de presencia elegidas, no supongan ni justifiquen consecuencias, efectos, de desigualdad personal o colectiva.

Buscamos que sea posible moverse con libertad en la sociedad desde la diferencia de ser mujer o de ser hombre. Son muchas las que no quieren desprenderse de su diferencia sexual; que desean dignificarla y dotarla de sentido y de prestigio. Es decir, por un camino propio, sin tener que prescindir de experiencias valiosas para nosotras mismas y para otras personas porque no hayan sido previstas en los modelos androcéntricos de presencia en el mundo “público”, que ahora se están globalizando. Pero tampoco rechazando o excluyendo todo lo que ese universo masculino de pautas y de significados ha representado.

Hoy vamos viendo, al menos en la educación, que un número creciente de profesoras se preguntan si lo que el proyecto escolar les pide tiene sentido, en cuanto propuesta a otras más jóvenes de una prioridad de valores, de una identidad personal y de una modalidad de implicación laboral, política y social, que se han articulado en el mundo masculino y se transmiten como el único prototipo de eficacia y prestigio, al que ahora se da acceso también a las mujeres. Era importante salir de espacios tan acotados, pero comprobamos que no es suficiente; lo logrado tiene que

ver, únicamente, con una parte del recorrido a realizar, desde luego no con la meta, porque supondría quedarnos una vez más, en una realidad también limitada.

Estos sentimientos han llevado a buscar nuevas prácticas educativas que hagan posible que las diferencias, y la sexual entre ellas, introduzcan cambios cualitativos en la realidad falsamente asexuada que la escuela se esmera en transmitir. Una diferencia que, en lugar de intervenir como complemento o como oposición a lo masculino, permita dejar espacio, en un mundo común, a la libertad de mantener o de elegir lo definido como femenino en el ámbito educativo y en todos los demás; que ofrezca posibilidades para una identidad personal a cada alumna y a cada alumno en su diversidad e individualidad, más allá de muchos de los códigos de comportamiento transmitidos de una generación a otra.

Porque no pocos acontecimientos favorecen el que determinadas aspiraciones personales y colectivas se estén cumpliendo, las mujeres, de acuerdo con ello y con la toma de conciencia ganada, percibimos ahora, de manera más clara, que no queremos mantenernos ni en una condición femenina hasta hace poco justificada a partir de la naturaleza biológica, ni tampoco identificarnos con las modalidades masculinas de presencia y de participación en la sociedad, para ser reconocidas. En primer lugar, porque los hombres son diferentes de las mujeres, pero además porque, tanto unos como otras, también son diferentes entre sí. No es aceptable un planteamiento falsamente universal en ninguno de los grupos de población.

De ahí que la predominante presencia femenina pida, al menos, que las profesoras, junto a sus alumnas –convocamos también a los profesores y a los alumnos–, reclamen el lugar que le corresponde a esa diferencia sexual que no puede servir de pretexto para ralentizar la igualdad social, sino para promoverla con mayor calidad; que es fuente de libertad, no un destino indeclinable; que hace posible abrirse al mundo desde una diversidad que enriquece al conjunto. Diferencia sexual cuya contribución demuestra que ha logrado hacer una mejor síntesis entre saber y experiencia a la hora de enseñar y de aprender.

Ha llegado el momento

Entiendo que ha llegado el momento de incorporar con el espacio necesario, propuestas que se detengan en las contribuciones femeninas al bienestar y al progreso de la sociedad; hacerlo, por ellas mismas y por el mensaje añadido que se dirige de esa manera, también a la formación de los niños. Propuestas que impulsen a enseñar y a aprender no desde un universalismo que se quiebra al confrontarlo con la realidad, sino ofreciendo elementos para un análisis que haga consciente y cuestione el androcentrismo en torno al que gira la sociedad; que cuestione una enseñanza que, más burocratizada y más atenta a la empresa, incide en el acumular recursos

útiles para el mercado, en el tener sobre el ser, más que en el desarrollo en cada persona de todas las dimensiones que hacen posible una vida con calidad para sí misma, y en sus entornos cercanos.

No puede verse como una casualidad ni sernos indiferente, el hecho de que en los últimos treinta años los centros educativos de todos los niveles se hayan llenado de mujeres. Cuando lo tenemos en cuenta para nuestra actuación en las aulas, se vuelve muy patente el desajuste entre la superioridad numérica que representan, y el predominio de referentes masculinos en todo lo que la realidad escolar les ofrece. Predominio que afecta a las chicas –a su imagen, a su autoestima, a su genealogía-, pero también a los chicos, a quienes igualmente se les conduce a adquirir únicamente aquello que se les dice corresponde con su naturaleza biológica.

Por eso encontramos ya profesoras y alumnas que no están de acuerdo con que tal modelo de escuela, concebido sólo como preparación para la vida de la ciudad, del empleo y de la política, tenga que ser la finalidad exclusiva de lo que hay que promover en las aulas. De ahí que se busquen formas de valorar y de autorizar a las alumnas, mediaciones que las nombren real y simbólicamente, utilizando un lenguaje sexuado, mostrando a las mujeres en todos los aprendizajes, aunque no garanticen por sí mismas la salida de un pensamiento único. Que presenten lo “femenino”, que las mujeres siguen manteniendo casi en solitario: unos valores y una riqueza imprescindibles para el bienestar personal, el de las personas con las que se relacionan, y el de la sociedad. Es un modo de salvar los desequilibrios de un currículum escolar conformado sin tenerlas en cuenta.

Hay que acercar al alumnado, a las chicas y a los chicos, a un tipo de formación en la que se transmitan también esos saberes y realizaciones contruidos y transmitidos de mujer a mujer a lo largo del tiempo; es una parte de la realidad que vivimos, y de la historia, a la que tenemos que rodear de autoridad y de aprecio. Hay que contribuir a un conocimiento que de voz a la experiencia histórica femenina en los diferentes espacios que ocuparon. Que incorpore actividades y documentos acerca de las aportaciones de las mujeres en sus entornos más cercanos, habitualmente ignoradas, invisibles o minusvaloradas²⁸, y que eduque a los chicos en ellas para poder compartir el trabajo que exigen y las satisfacciones que también producen. Procesos de enseñanza-aprendizaje en los que las alumnas no tengan que recurrir a la negación de ellas mismas, de un mundo propio valioso, para llegar a ser como los alumnos.

Y, a partir de aquí, tiene que abrirse igualmente la posibilidad de una educación para los hombres que les oriente y anime a desarrollar un modo nuevo, más pegado a la realidad y más abierto a lo imprevisto para ellos, de ver el mundo, de acoger las diferencias, de respetar y de compartir todas las posibilidades reconocidas, tanto de las mujeres como de sí mismos.