

Un lugar para las jóvenes en la educación

La educación que reciben las jóvenes en este inicio del siglo XXI ha contribuido a introducir un cambio de ciento ochenta grados en los itinerarios personales de las nuevas generaciones de mujeres. Desde hace varios siglos, algunas más conscientes de la situación en la que vivían, reclamaron poder participar de mejores oportunidades educativas; lo que poco a poco fueron logrando. Los altos índices de escolarización que en la actualidad alcanzan las alumnas matriculadas en todos los niveles de enseñanza, son una posibilidad a su alcance que están aprovechando muy bien; las calificaciones que obtienen lo demuestran. Pero cuando ya se ha ganado este objetivo, conviene detenerse en aspectos cualitativos, entre otros, en cómo se tiene en cuenta su presencia en esos procesos formativos, en qué se les ofrece en ellos, en las iniciativas que se han planteado para hacer de las aulas espacios en los que no se reproduzcan estereotipos asignados a uno y a otro sexo, en propuestas en las que la igualdad no signifique anular la diferencia, donde las alumnas puedan encontrar genealogía y referencias femeninas.

Palabras clave: educación, universidad, chicas jóvenes, igualdad, diferencia, historia, libertad.

Cuando nos disponemos a hablar de la juventud, aquí de la mitad de la población comprendida dentro de esa edad, de las jóvenes, es obligado no perder de vista el marco conceptual impreciso en el que vamos a movernos, pues son múltiples los indicadores que actúan en cada persona y que configuran grupos de acuerdo con los distintos contextos socioculturales y perfiles de identidad. En este caso, en unas edades que, al coincidir con el final de la escolaridad obligatoria, marcan el inicio de trayectorias individuales diversas vinculadas, bien a la entrada en el mundo laboral o a la continuación dentro del sistema educativo; bien, al mismo tiempo, a una vida autónoma respecto de la familia de origen o a la permanencia en el hogar; y además, a la posible inserción en asociaciones o en movimientos con finalidades muy diversas; todo lo cual influye en el modo de ir definiendo las opciones y las formas concretas de situarse en el mundo.

Observando el conjunto de transformaciones que de manera profunda y acelerada se están produciendo en nuestras sociedades globalizadas, se comprueba que sigue siendo en este periodo de nuestras biografías cuando se experimenta una de las más importantes evoluciones; el paso de una vida tutelada a una vida adulta. Con razón se afirma que la juventud es paradigma del cambio en el desarrollo humano, y en buena parte del social, pues proyecta a su alrededor un foco de significados que revelan tendencias incipientes, que muestran abandono de rutinas, que señalan rumbos no siempre esperados. Es uno de los momentos decisivos en la dinámica de crecimiento -de crisis, suele afirmarse- en el que no falta la presencia de dificultades, de incomprensiones, de dudas; pero cuando, igualmente, se dispone de un abanico estimulante de expectativas y de satisfacciones.

Si la crisis es desequilibrio, riesgo, conflicto, incertidumbre, no es menos un tiempo especial de decisiones cruciales, con efectos en el futuro, de ensayo de autonomía, de afirmación personal. Así se manifiesta en muchos de los elementos con los que la juventud convive en su proceso de socialización, en las inquietudes que siente y exterioriza, en los desajustes que descubre fuera de sí misma y que también experimenta en su interior. En el caso de las jóvenes, lo están viviendo en una sociedad formalmente igualitaria –la legislación reconoce y avala (1) ese principio de convivencia-, pero en la que permanecen sutiles, y a veces muy claras, resistencias en razón de la diferencia sexual; un clima ambivalente, del que apenas suelen adquirir conciencia hasta que se encuentran personalmente con la evidencia de las condiciones de desigualdad que inciden en ellas por el hecho de ser mujeres, cuando se incorporan al mercado laboral, cuando deciden ser madres, cuando tienen la legítima aspiración de promocionar en su puesto de trabajo.

(1)

La Constitución Española de 1978 introduce el principio de igualdad en el art. 9, y desarrolla la igualdad y no discriminación en el art. 14: "Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social". Y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, "para a igualdad efectiva de mujeres y hombres" (BOE de 23 marzo, pp. 12611-12645), está haciendo avanzar de una manera clara la puesta en práctica en todos los ámbitos de un modo de entender las relaciones sociales entre mujeres y hombres desde los criterios de igualdad y de equidad.

(2)

La profesora Soledad de Lemus de la Universidad de Granada, ha dado a conocer los resultados de la investigación que ha dirigido sobre este tema utilizando el *Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes*. Cfr. Lemus, Soledad de-Castillo, Miguel- Moya, Miguel- Padilla, José Luis y Ryan, Estrella (2008). "Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (8), 2, 537-562. Igualmente nos ofrece datos el Instituto de la Juventud, en el Sondeo de opinión y situación de la gente joven 2007, sobre Jóvenes y personas mayores, relaciones familiares e igualdad de género. En 2001, la investigación dirigida por la profesora M^a José Díaz-Aguado nos ofrece datos también en ese sentido: Díaz-Aguado, M^a José-Martínez Arias, Rosario (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid, Instituto de la Mujer.

Las nuevas generaciones de mujeres adolescentes y jóvenes, rodeadas de un ambiente en el que todo lo que les afecta individualmente lo perciben como igualitario, en el que con frecuencia no dejan de ser miradas todavía con curiosidad y cierta sorpresa por las rupturas que están protagonizando, deben prestar mayor atención a esa realidad ambigua en la que viven; beneficiarse, sí, de las oportunidades que les ofrece el tiempo en el que han nacido, aunque sin rebajar el umbral de reflexión crítica que les revelará facetas menos positivas, esas que no se ven hasta que la necesidad te enfrenta con ellas; esas que la costumbre y las ideas previas hacen que sigan actuando de forma más o menos voluntaria.

Las diferentes investigaciones que en los últimos años se vienen realizando sobre el diagnóstico del sexismo en la mentalidad y en los comportamientos de adolescentes, son claras respecto del rechazo que provoca esa actitud, tanto en chicas como en chicos, cuando la pregunta formula afirmaciones muy generales, casi de principios lógicos; sin embargo, las matizaciones aparecen en el momento en que se entra en cuestiones concretas, más cercanas a lo cotidiano. Sin duda, son demasiadas las mediaciones que siguen moldeando su mentalidad con posicionamientos que deberían estar ya superados, pues a través de ellas reciben mensajes que les conducen a ideas, a opiniones y a conductas contradictorias. Prejuicios tantas veces no conscientes que pueden modificarse con intervenciones educativas (2).

Por otra parte, las jóvenes de hoy conviven con mujeres de mayor edad para las que el feminismo como aspiración personal, como proyecto político y como movimiento social, ha sido referencia en muchas de las decisiones que han tomado en su vida; ha sido fuente de toma de conciencia de sí mismas –"el feminismo es una filosofía que ha ayudado a la mujer a pensar en sí misma", dejó escrito la escritora Montserrat Roig-; les ha servido de cauce para la vindicación, y para la reivindicación, de lo que les negaban tanto las sociedades no democráticas, como las que eran sólo formalmente democráticas; el feminismo ha aportado oportunidades de contraste y de complicidad creativa entre mujeres, ha sido vivero de argumentos para entender y para explicar el valor de lo conseguido. Sin embargo, las nuevas generaciones ven demasiado distante esa experiencia ajena, creen consolidada la situación que han encontrado y consideran innecesaria la alerta a la que muchas mujeres adultas invitan a las más jóvenes.

De ahí la pertinencia de acercarnos a lo que representa el feminismo, los feminismos (3), por las nuevas formas de mirar el mundo a las que abre, por las categorías de análisis de la realidad que proporciona, por el saber acumulado que pone a su disposición; de interesarnos en un pensamiento y en una práctica que da libertad, puesto que comprobamos cómo el imaginario de la igualdad está difuminando, está ocultando, los límites que se les imponen desde tantas instancias sociales en cuanto, a la imagen corporal que se les exige, a las capacidades que se les supone o se les niega, a las funciones que se les encomienda, a las relaciones que se espera de ellas, al precio que deben pagar por tener acceso a espacios hasta hace poco solo masculinos, etc.

(3)

“Cuando nos referimos a la teoría feminista no queremos dar la impresión de estar remitiendo a una teoría monolítica y acabada; muy al contrario; dentro del feminismo encontramos un conjunto de teorías...” Ana de Miguel Álvarez (2005). “Feminismos en la Historia”, en Isabel de Torres Ramírez. *Miradas desde la perspectiva de género*, Madrid, Narcea, 16 (15-31).

(4)

Cfr. Cacace, Marina (2006). *Mujeres jóvenes y feminismo: valores, cultura y comportamiento frente a frente*. Madrid, Narcea.

(5)

Cfr. Valiente Fernández, Celia (1999). “El feminismo de Estado y los debates políticos: la formación ocupacional en España (1983-1998)” *Revista Española de Ciencia Política*, (1), 127-148.

(6)

Cfr. Ballarín Domingo, Pilar-Gallego Méndez, M^a Teresa-Martínez Benlloch, Isabel (1995): *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-91. Libro Blanco*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer; Ortiz Gómez, Teresa y otras (1999). *Universidad y feminismo en España II. Situación de los Estudios de las Mujeres en las universidades españolas en los años 90*, Granada, Editorial Universidad; y Idem-Birriel Salcedo, Johanna-Marín Parra, Vicenta (1998). *Universidad y feminismo en España I. Bibliografía de Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas (1992-96)*. Granada, Editorial Universidad.

(7)

Cfr. Blanco García, Nieves (2006). “Saber para vivir” Piussi, Ana María y Mañero Méndez, Ana. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona, Octaedro. 158-183.

El desencuentro entre mujeres jóvenes y feminismos que se percibe con más frecuencia de lo esperable, se debe fundamentalmente al desconocimiento de lo que verdaderamente son, de su historia, de su significado (4). Así se pone de manifiesto cada vez que se tiene la oportunidad de transmitir, en la docencia en las aulas o en otro tipo de grupos, la génesis de esta filosofía de vida, sus finalidades consecutivas, lo que ha representado en la dinámica de las relaciones sociales entre mujeres y hombres, las perspectivas diferentes que adopta, los distintos modos personales de asumirlo. La mayor invisibilidad de este movimiento a medida que se ha ido dejando en manos de las instituciones públicas –el llamado Feminismo de Estado (5)– el protagonismo y la responsabilidad de buena parte de la labor que desde él se ha venido realizando durante tanto tiempo, no ha facilitado tampoco el que las últimas generaciones pudieran saber lo que es, y aproximarse a sus planteamientos. Al incorporarse sus objetivos como referencia para las políticas públicas, dejamos su cumplimiento en manos de quienes las gestionan; se puede prescindir, piensan las jóvenes, de otro tipo de actuaciones.

Las jóvenes y el conocimiento

Una de las manifestaciones de los límites que las propuestas de igualdad encierran todavía, la encontramos en el hecho de que las jóvenes, mayoritariamente incorporadas en la actualidad, y con tan altos índices, a los procesos de instrucción durante una larga etapa de su vida, escuchan con demasiada insistencia que hasta hace poco tiempo las mujeres han carecido de los saberes que legitimaban el nivel cultural y la formación específica de una persona; esos que eran seleccionados como útiles para los ámbitos de la sociedad de los que, se decía, iba a depender el progreso social. Por lo tanto, en sus mesas de estudio se ven obligadas a asumir la carencia de nombres y la falta de contribuciones de sus antepasadas a un valor reconocido: el progreso de la sociedad.

Esto, cuando la creciente producción científica elaborada desde los *Estudios de las Mujeres* pone de manifiesto que en cualquier época de la historia de la humanidad, la población femenina ha cultivado, construido y transmitido ciencia y conocimiento (6), en el sentido estricto de estos conceptos, además de saberes, de experiencias, de prácticas y de valores, imprescindibles para el cuidado de la vida y para la calidad de la convivencia (7). Todo aquello sin lo cual la configuración de los grupos humanos habría discurrido, sin duda, por trayectorias muy diversas, y el desarrollo de las sociedades tal como han llegado hasta hoy, hubiera resultado ciertamente inviable.

Estudios que están proporcionando, además, nombres de mujeres concretas con influencia y con autoridad, expertas en las diferentes ramas de la ciencia

y de las humanidades, creadoras de teorías y de procedimientos, autoras de tratados, maestras para otras mujeres y hombres (8). Legado disponible para que a las jóvenes que dedican tiempo y esfuerzo al estudio y a la investigación, no se les conduzca a creer en una ausencia secular de antecedentes femeninos en el acervo cultural, no se encuentren ante un vacío de referencias a las que acudir y en las que apoyarse, no supongan la inexistencia de modelos a la hora de incorporarse a cualquier actividad no ligada a la vida doméstica y familiar.

¿Cuales son, entonces, las características de los cambios tan evidentes que presenciamos en el hacer, en el saber y en el estar de las mujeres de un número creciente de países, y las repercusiones que empiezan a tener en las de otros lugares donde aún se les impide cualquier movimiento en la misma dirección? ¿Y cómo está afectando a las jóvenes de las últimas generaciones, cuando observan las trayectorias de éxito y de renuncias, de muchas adultas? ¿En qué medida pueden y desean imitar a otras mujeres a la hora de concebir su propio proyecto personal futuro? ¿La sociedad en la que están creciendo, donde disponen de los recursos que se ofrecen, si no en equidad, sí al menos en igualdad de oportunidades para su formación, les permite el tránsito por todos los ámbitos sociales y profesionales en los que quieren estar, y donde son necesarias? Preguntas en las que estas páginas intentan entrar, pero sólo desde una perspectiva, la que nos centra en las características de la educación que están recibiendo.

Las jóvenes de esta primera década de un nuevo milenio, todavía han podido escuchar en boca de sus abuelas, relatos de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, sobre cómo fue la infancia y la juventud que vivieron, sobre la educación recibida en la escuela, sobre los destinos ante los que se encontraban, programados por otras personas. Algunas de ellas, quizás lectoras de *Antoñita la fantástica*, una serie de libros en los que la autora, Borita Casas, desgranaba los acontecimientos de la vida de una niña en los años de la posguerra española, siguiendo su evolución desde la infancia hasta la entrada en la vida adulta. Pertenecía a una familia madrileña de clase social acomodada, donde era habitual que las mujeres adquirieran unos conocimientos básicos, ampliados con algún idioma, cuando la joven era aplicada.

Para la mayoría de chicas era suficiente, incluso no convenía más. Sin embargo, en las páginas de uno de esos libros juveniles, las lectoras se encontraban con que el padre de Antoñita había pensado en la posibilidad de que estudiara algunos años de bachillerato como entonces iban haciendo cada vez más chicas (9). Y al hilo de la lectura comprueban que cuando llega a la mayoría de edad, le ofrecen un empleo que ella acepta, descubriendo las novedades que esa dedicación empieza a introducir en su vida. Recibir el primer sueldo, por ejemplo, la embarga de sensaciones que expresa de esta manera: “Respiro hondo, poniéndome los guantes. El cielo es más azul que nunca, y la vida me llama con fuerza irresistible a la luz cegadora del Mediodía. Me siento ennoblecida, risueña, segura de mí misma” (10). Una reacción y un testimonio que debían resultar, sin duda, estimulantes para las adolescentes que lo leían, y muy explícito acerca de lo que un trabajo remunerado estaba aportando a las jóvenes que lo desempeñaban: tranquilidad personal, un mundo con más matices de color, reconocimiento de su capacidad, alegría indisimulable, autoestima fortalecida. Pero eran pocas las que podían hacerlo, porque el deber de las jóvenes de ese grupo social pasaba por la dependencia económica, primero de su padre, y después de su marido.

(8)

Cfr. Entre otras obras sobre las mujeres en la historia véase Martínez, Cándida y otras (ed.) (2000). *Mujeres en la historia de España*, Barcelona, Planeta; Lara, Catalina (ed.) (2006). *El segundo escalón*, Sevilla, ArCIBel Editores.

(9)

Cuando la autora publica este libro, los datos del curso 1955-56 nos dicen que había en España 124.099 chicas matriculadas en los estudios de bachillerato; representaban el 37,8% del total de alumnado en ese nivel de enseñanza.

(10)

Casas, Borita (1956). *Antoñita la fantástica se pone de largo*. Madrid, Gilsa, 146.

Han pasado cincuenta años desde que esas situaciones se producían, y en España, igual que en el resto de países de su entorno sociocultural, contamos con una escolaridad primaria generalizada entre las niñas, y una enseñanza secundaria en la que las jóvenes son mayoría, lo cual ha proporcionado condiciones nuevas a las mujeres, con incidencia evidente en toda la sociedad, y al menos algunas de las transformaciones que la filósofa Amelia Valcárcel ha destacado: “La natalidad desciende, la democracia empieza a ser un sistema apreciado y las mujeres quieren tener una cosa que se llama vida” (11). Tres dimensiones que hablan de itinerarios biográficos en los que es posible decidir más allá de la riqueza que el cuerpo sexuado en femenino ofrece; que garantizan la participación en primera persona en las formas de convivencia social igualitaria asumidas por las sociedades modernas, que vuelve la democracia más auténtica, menos deficitaria; que preparan para llevar los hilos de la propia vida, para cultivar deseos sabiendo que se podrán alcanzar.

(11)

Valcárcel, Amelia (2008). “Niñas a la escuela, mujeres al saber” Rosa Conde, Rosa M^a Peris y Amelia Valcárcel (eds.). *Hacia una agenda iberoamericana por la igualdad*, Fundación Carolina-Siglo XXI Eds, Madrid, 41.

(12)

En España, la Ley Moyano de 1857 estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria elemental, que abarcaba de los 6 a los 9 años. En 1909, con el Gobierno Maura, se amplió el arco de edad, llegando hasta los 12 años. Debió pasar mucho tiempo para una nueva ampliación; fue en 1964 cuando se dispuso que la enseñanza primaria y su obligatoriedad abarcaba de los 6 a los 14 años. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, la extendió hasta los 16 años, con seis cursos de educación primaria y cuatro cursos de educación secundaria obligatoria.

(13)

Cfr. Puelles Benítez, Manuel de (2004). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid, UNED.

(14)

Cfr. Fernández Valencia, Antonia. “La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades”; Flecha García, Consuelo. “Mujeres en Institutos y Universidades”; y Ballarín Domingo, Pilar. “Educadoras”, trabajos publicados en Isabel Morant (Dir) y otras (2006). *Historia de las mujeres en España y América latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid, Cátedra, 427-453, 455-485 y 505-522.

La trayectoria femenina en el sistema educativo

La naturalidad con que asumimos el objetivo logrado de una escolarización universal de quienes están en un arco de edad cada vez más amplio (12), cualquiera que sean las circunstancias personales, sociales y económicas, y la práctica habitual de una continuidad más allá de los niveles obligatorios cuando el interés o la necesidad de seguir formándose se mantienen, ha permitido olvidar el diseño inicial de un sistema de enseñanza nacido con destinatarios seleccionados en razón del sexo y de su considerarse llamados a ejercer todas las funciones públicas como prerrogativa de su masculinidad. Porque estas fueron las condiciones que sirvieron para establecer las bases sobre las que se articularon las políticas educativas nacionales a principios del siglo XIX (13). De ahí la prelación de los niños a la hora de destinar recursos por parte, tanto de los gobiernos como de las familias, incluso cuando ya las disposiciones legales contemplaban la creación de escuelas para niñas; pero el lugar donde se había colocado a las mujeres en la construcción de los estados liberales decimonónicos ralentizaría el cumplimiento de la normativa por parte de las autoridades que tenían la obligación de cumplirla.

Este comportamiento de quienes lideraban la gestión política hizo más lenta, por innecesaria dentro de un diseño de sociedad androcéntrica, la entrada de las niñas en las aulas, la existencia de centros para la formación de las maestras y, obviamente, el acceso de las jóvenes a los estudios de bachillerato y de universidad (14). Habían de darse al mismo tiempo todo un conjunto de circunstancias, para que la alfabetización femenina se considerara no sólo no peligrosa, sino justificada, para invertir medios económicos en ella, para que las destinatarias contaran con disponibilidad de tiempo -iniciarse y ayudar en las tareas domésticas era lo prioritario-, y para que se diera la oportunidad política de promoverla, lo que no siempre sucedió. Sin embargo, en las estadísticas de que disponemos, van creciendo los porcentajes de alumnas al ritmo de una evolución de la mentalidad respecto de las ventajas que aportaban los contenidos que se transmitían en la escuela a la calidad de los quehaceres del hogar encomendados a las mujeres.

Un planteamiento que va ganando voluntades a finales del siglo XIX, y que se consolidará a principios del XX al incidir en el carácter científico del que había que rodear a las actividades que se realizaban en el hogar; primero se introduce esta orientación fuera de nuestras fronteras, y después es acogida

Tabla I. **Alumnas en Bachillerato y Universidad**

CURSO	BACHILLERATO		UNIVERSIDAD	
	Nº Alumnas	% AS	Nº Alumnas	% AS
1900-1901	44	0,13	9	0,05
1909-1910	340	0,96	21	0,13
1924-1925	7.995	11,6	1.032	4,8
1935-1936	39.487	31,6	2.588	8,8
1940-1941	56.648	35,9	4.466	13,2
1955-1956	124.099	37,8	10.052	17,6
1963-1964	271.530	39,8	20.297	25,4
1976-1977	422.488	50,0	214.441	39,3
1986-1987	670.032	53,5	452.400	50,1

Fuente: *Anuarios Estadísticos de España y Estadísticas de la Enseñanza en España*. Años correspondientes. Elaboración propia.

con satisfacción dentro, por cuantas personas la entendieron como un cambio cualitativo en el modelo de educación que recibían las niñas. La nueva fundamentación de los contenidos de Economía doméstica en la enseñanza primaria, y la creación de la *Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer* en Madrid (15) en el año 1911, son un fruto de esta nueva corriente que va a tener clara incidencia en las escuelas primarias de niñas y en las Escuelas Normales para la formación de Maestras.

Escolarización en la enseñanza primaria, descenso del analfabetismo femenino e incorporación al bachillerato y a la universidad en España, dibujan una escala ascendente de alumnas a lo largo del siglo XX, como lógicamente no podía ser de otra forma en una sociedad que progresaba social y económicamente, aún sabiendo que los Gobiernos que se fueron sucediendo, adoptaron posiciones muy desiguales a la hora de situar a las mujeres dentro de sus políticas de desarrollo educativo y social. El régimen franquista representó una quiebra en el proceso que había ido madurando durante las décadas anteriores, y potenciado de manera explícita en los primeros años de la II República con un importante impulso. Impedir el desorden social y la ambigüedad en la dedicación a los espacios domésticos y en el protagonismo en los públicos, que podía suponer el ejercicio por parte de las mujeres de tareas y profesiones fuera del hogar, determinó la práctica política del franquismo. La insistencia en los mensajes que definían la identidad femenina ejemplar (16) y una formulación de la normativa legal disponiendo el tipo de formación que la favorecía, desanimaban, cuando no impedían, esas incorporaciones a unos niveles educativos y a un trabajo con otras utilidades.

Pero las mujeres no escucharon del todo lo que se les proponía, como demuestran los datos recogidos en los anuarios estadísticos. Además del descenso continuado del analfabetismo, que todavía en el año 1900 alcanzaba un índice del 69% entre la población femenina de diez y más años -veintidós puntos por encima del masculino, situado en un 47%-, pero que en 1940 se había reducido hasta un 28%, en 1970 era ya de un 12%, y en 1981 suponía un 9% (17), un número significativo de mujeres jóvenes siguieron incorporándose al bachillerato y a la universidad; a esos niveles de estudio que no sólo contribuían a ensanchar las expectativas culturales de quienes los cursaban, sino que preparaban para el ejercicio profesional en ámbitos laborales ocu-

(15)
Cfr. Idígoras, Begoña (1990). "La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer (1911-1925)" VV.AA. *Mujer y Educación en España 1868-1975*. Santiago de Compostela, Universidad, 633-640.

(16)
Núñez Gil, Marina-Rebollo Espinosa, M^a José (2003). "La prensa femenina de postguerra: Materiales para la construcción identitaria de la mujer española". *Etnohistoria de la Escuela*. Burgos, Universidad, 231-246.

(17)
Vilanova, Mercedes-Moreno, Xavier (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, MEC-UNESCO, 249, 305, 335 y 345.

pados preferentemente por hombres de las clases medias. Un avance paulatino desde la presencia testimonial de chicas estudiantes en esos niveles de enseñanza cuando se abre el siglo XX, a la matrícula paritaria en 1976 en los estudios de bachillerato, y en 1986 en las carreras universitarias (18). Ninguna de las circunstancias políticas, ideológicas o económicas, consiguieron hacer retroceder los porcentajes alcanzados hasta 1936, ni parar el ritmo de incorporación de mujeres, como demuestra la Tabla I.

Es acertado pensar que esas restricciones ideológicas y políticas del largo periodo de gobierno de Franco, muy omnipresentes, así como la situación económica de España en los años cuarenta y cincuenta, ralentizaron un crecimiento que sin ellas hubiera sido seguramente más rápido, alcanzando mucho antes el cincuenta por ciento de la matrícula en uno y otro nivel de enseñanza. Época en la que estaba sucediendo algo de mayor importancia, por la conexión que implicaba con la justicia, con ese principio de convivencia que da a cada persona lo que le pertenece; me refiero a la experiencia de tantas jóvenes, constatando que su diferencia sexual se utilizaba como un criterio selectivo, jugando en su contra -lo que no sucedía en los jóvenes-, a la hora de promover y de facilitar la decisión de matricularse en los estudios preferidos. A ellas se les hipotecaba la libertad de elegir el tipo y el nivel de formación que deseaban, envolviéndolas en un clima de temor a la sanción social que podían acarrear sus decisiones.

Lo que está pasando en las aulas

Cada oportunidad aprovechada con firmeza y hasta con osadía por esas protagonistas a lo largo de un siglo, el impulso aportado por la Ley General de Educación de 1970 a la modernización del sistema educativo español, y el nuevo marco de relaciones sociales que abrió la democracia, ha hecho posible disponer de una imagen inequívoca en este todavía inicio del siglo XXI. Asomarse a lo que sucede hoy en las aulas y en otros espacios de educación no formal, el modo de comportarse las niñas y las jóvenes en los ambientes donde se mueven, la manera de actuar en la sociedad las mujeres adultas que ya han pasado por una trayectoria educativa amplia, de situarse las alumnas y las profesoras que viven el día a día de los centros de enseñanza, todo ello nos revela la seguridad y el dinamismo con que han logrado poner en valor su autoestima y ganar los espacios en los que están desempeñando las actividades a las que se han incorporado.

Fruto de esta actitud, el cincuenta por ciento de presencia de chicas en los niveles no obligatorios del sistema educativo, al que ya me he referido más arriba, ha seguido creciendo en algunos puntos. Las jóvenes continúan en mayor proporción dentro del itinerario escolar, un vez finalizado el periodo obligatorio, y lo hacen con unas calificaciones medias por encima de las de sus compañeros. De esta manera lo recogen los informes correspondientes a cada curso escolar, tanto del bachillerato como de la universidad (19). Los porcentajes de alumnas vienen oscilando entre un 53% y un 57%, y los referidos a la terminación de los estudios de uno u otro nivel, incrementan en varios puntos esos índices.

En la Tabla II vemos que durante el curso 2006-07 las alumnas representaban entre un 54% y un 55%, pero en los porcentajes sobre el alumnado que finalizó ese año los estudios universitarios, ellas superan a sus compañeros en casi siete puntos en las carreras universitarias, y en el caso del bachillerato, algo más de tres puntos.

(18)

Cfr. Flecha García, Consuelo (2002). "Las mujeres en el sistema educativo español". Marín Eced, Teresa-del Pozo Andrés, María del Mar (eds.). *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*. Cuenca, Publs. Diputación Provincial, 209-226.

(19)

Cfr. Aguinaga Roustán, Josune (2004). "Las desigualdades de género entre los jóvenes" VV.AA. *Informe Juventud en España 2004*. Madrid, Instituto de la Juventud, 25-30. Grañeras, Montserrat y otras (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, CIDE-Instituto de la Mujer.

Tabla II. **Porcentaje de Alumnas y de Finalistas**

CURSO	UNIVERSIDAD		BACHILLERATO	
	% AS	% Terminan	% AS	% Terminan
2006-2007	54,31	60,94	54,68	57,71

FUENTE: Elaboración del Instituto de la Mujer a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza Superior en España. INE

Tabla III. **Porcentajes de opinión sobre Educación y Estudios**

	2005		2006		2007		2008	
	AS	OS	AS	OS	AS	OS	AS	OS
Principal problema: Educación	3,5	2,2	4,9	3,5	3,8	2,7	6,5	4,4
Problema que te preocupa: Educación	12,9	13,2	13,0	11,0	11,1	8,9	12,1	10,0
Satisfacción: Estudios	20,1	16,8	28,2	18,2			23,3	15,7
Importancia: Estudios	45,8	37,1	44,5	36,9	44,1	35,0	43,8	36,3

FUENTE: Instituto de la Juventud: *Sondeos de opinión y situación de la gente joven. Años correspondientes*

Datos que son una prueba más, además de la constancia de las chicas para culminar aquello que se proponen, de su capacidad de esfuerzo para conseguirlo con un mejor rendimiento que el de los alumnos (20). Y no podemos atribuirlo a que haya diferencias de grado en la inteligencia de mujeres y de hombres, porque no es así, sino más bien, a que saben la importancia y la necesidad que en el caso de las mujeres tiene el formarse, el cargarse de razones académicas, para cuando llegue el momento de la incorporación al mercado laboral. De ahí que, con voluntad y con ánimo, decidan conducir su energía en la dirección de una preciada trayectoria formativa.

Los sondeos de opinión y situación de la gente joven que realiza periódicamente el Instituto de la Juventud (21), desprenden alguna explicación sobre esta circunstancia. Cuando se les pide que digan cuáles son, a su juicio, los dos principales problemas que existen en la sociedad actual, aunque es muy bajo el índice de elecciones, las jóvenes se deciden por la educación en mayor proporción que los jóvenes; y salvo en el primer año de los que recoge la Tabla III, a ellas la educación les preocupa también más en el plano personal.

Incluso están más satisfechas con los estudios que sus coetáneos cuando se les pregunta por el grado de satisfacción en diferentes aspectos de su vida personal; y los eligen como una de las cuestiones que representan algo muy importante para ellas en su vida. Opiniones que nos llevan a considerar si el rendimiento y la satisfacción son las que alimentan la importancia que conceden a esa actividad a la que se dedican, la educación y los estudios, o si es quizás esta importancia descubierta en lo que les rodea, la que desencadena un mejor rendimiento y, en consecuencia, mayor satisfacción. Seguramente podemos adelantar que son cuestiones interrelacionadas.

Las jóvenes de las últimas generaciones que se han encontrado con múltiples oportunidades de instrucción académica, vemos que las están sabiendo

(20)

Lo mismo sucede en el resto de países de la Unión Europea, como puso de manifiesto el Informe sobre la discriminación de las mujeres jóvenes y niñas en materia de educación, del Parlamento Europeo elaborado por Eva Flasarová en 2004. Afirma en la página 10: "En 2004, ocho de cada diez mujeres matriculadas en centros de educación superior en los Estados miembros de la UE concluyeron sus estudios. Esa tasa es superior a la de los hombres, entre los cuales es de tres de cada cuatro".

(21)

Cfr. <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/portal.portal.action>

aprovechar muy bien; lo vienen demostrando desde hace años. Han ido entrando en una gama muy diversificada de estudios y de carreras universitarias -no en todas en la misma medida-, parecen tener una actitud más positiva e implicada en el hecho de conocer y de asimilar lo que se les presenta en las aulas, como ponen de manifiesto las calificaciones medias que obtienen, y encuentran motivaciones para estudiar apoyadas en esa certeza que la observación les ha brindado sobre el significado que tiene una mayor formación de cara a su futuro.

Se destaca, creo que con demasiada insistencia, la desigual distribución de las alumnas universitarias entre las diferentes áreas de conocimiento, teniendo en cuenta la carrera que estudian. Se insiste en el hecho de que la matrícula femenina se concentre en mayor proporción en las titulaciones directamente relacionadas con conocimientos y con prácticas que siempre han cultivado y atendido las mujeres -salud, educación, trabajo social-, en donde disponían de un bagaje de saber que procedía de la experiencia y que se transmitía de mujer a mujer, de madres a hijas. Y muchas veces lamentamos que siga creciendo su presencia únicamente en aquellas titulaciones cuyos contenidos y salidas laborales se adecuan a lo que de ellas se espera, de acuerdo con un concepto de mujer que no abandona el esencialismo y que es uniforme en todas. Reacciones que son fruto del deseo de romper con estereotipos y sesgos que puede estar condicionando las elecciones de las jóvenes.

Entiendo que esta forma de comportarse en el momento de optar por una determinada carrera, es más compleja de lo que en un primer análisis pueda percibirse. Tiene que ver, sin duda, con una mentalidad arraigada acerca de lo que es *natural* para los hombres y para las mujeres, con el tipo de expectativas que se alimentan desde la infancia en las niñas y en los niños, con la cercanía de personas que sirven de referencia a la hora, bien de animar, bien de tomar distancia, respecto de una o de otra opción, con la imagen que la sociedad construye de cada ciencia y de cada profesión, y de las personas que las cultivan y ejercen, etc. etc.

Pero no en exclusiva, porque influye, al mismo tiempo, el carácter de los conocimientos en los que cada carrera introduce, la diversidad de salidas profesionales para las que prepara, las perspectivas de inserción que ofrece el mercado laboral al que dirigen, la propia percepción que cada persona tiene de sí misma en cuanto a capacidades, valores, relaciones, proyectos, el sentido que quieren dar al ejercicio profesional futuro, el modelo de sociedad que anima a actuar en ella desde la perspectiva que aporta la propia formación. El modo de interaccionar de cada uno de estos aspectos a la hora de decidirse por una u otra especialidad de estudios, no es fácil de determinar.

De hecho, vivimos en unos años en los que, como he apuntado, la escuela y otros espacios académicos se plantean como igualitarios -aunque aún adolezcan en la práctica de una buena parte de ese carácter-, en que la distribución de los recursos asignados a finalidades educativas no responden a ningún criterio que condicione su reparto de acuerdo con el sexo de las personas a las que van destinados, cuando las jóvenes disponen de unos horizontes individuales y de grupo que multiplican, de manera casi sorprendente, las aspiraciones que poco tiempo antes albergaban para sí mismas las compañeras que les precedieron, y hacia los que con convicción ellas dirigen sus deseos.

Tabla IV. **Distribución de alumnas universitarias en las diferentes áreas de conocimiento**

Titulaciones	2000-01	2002-03	2004-05	2006-07	Difs.
Porcentaje Total	53,41	53,66	54,15	54,31	+ 0,90
Humanidades	63,56	63,08	63,06	62,15	- 1,41
Sociales y Jurídicas	61,38	62,29	62,93	62,96	+ 1,58
Experimentales	56,25	58,44	59,31	59,18	+ 2,93
Salud	72,06	73,77	74,48	73,75	+ 1,69
Técnicas	26,82	27,30	27,42	27,27	+ 1,69

FUENTE: Elaboración del Instituto de la Mujer a partir de datos de la Estadística de la Enseñanza Superior en España. INE

La Tabla IV muestra un movimiento muy lento en el conjunto de carreras representadas por cada área, con alguna tendencia que se consolida en el sexenio al que se refieren los datos.

Al comparar los porcentajes del curso académico 2000-2001 y del 2006-2007, vemos que se han producido cambios en todas las áreas de conocimiento. A la baja, disminuyendo el porcentaje femenino en las titulaciones del campo de Humanidades, y creciendo ese índice en todas las demás, de manera especial en las que forman parte del área de Ciencias Experimentales. Las carreras técnicas siguen siendo un campo en el que las distancias cuantitativas entre alumnas y alumnos se mantienen claras; fueron las últimas en las que se matricularon mujeres, pues hubo que esperar a la década de los años veinte del siglo pasado, si recordamos el proceso de incorporación femenina a los estudios universitarios. Medicina ha sido, sin embargo, la puerta de entrada de las jóvenes en la Universidad (22) en los años setenta del siglo XIX; y todavía el área en la que está incluida esta carrera, ciencias de la salud -incluye hoy otras titulaciones-, atraen a un porcentaje altísimo de mujeres entre el alumnado que se matricula en ellas.

El cuidado de la vida y de la salud, secularmente realizado por las mujeres dentro de las familias, está volviendo a ser patrimonializado por ellas, ahora desde una preparación universitaria, después de unos siglos de obligada ausencia, cuando el tratamiento científico de los temas de salud y la objetividad, se impusieron al saber y a la práctica que se alimentaba de la experiencia. Las primeras jóvenes universitarias en España y en casi todos los países, quisieron retornar al cuidado de la salud cursando la carrera de medicina, rescatando para ellas una actividad de indudable genealogía femenina.

Alcanzar la educación deseada

Beneficiarse de la educación que se recibe en las aulas, no encontrar obstáculos formales a la hora de incorporarse a la escolaridad en cualquier modalidad de enseñanza, no es el final de lo que las mujeres quieren, de lo que las jóvenes deben alcanzar en sus itinerarios formativos. Por eso, de nuevo el origen sale al paso para insistir en lo que de verdad se desea, pero ahora no circunscrito al momento inicial en el que las autoridades políticas legislaron sobre la creación de escuelas para niñas, y a cuando las funciones que realizaban mujeres y hombres en sus contextos familiares y sociales, sirvió para determinar el modelo educativo al que podían aspirar en razón de su sexo.

(22) Flecha García, Consuelo (1996). *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea.

En el origen al que me refiero, descubrimos una paulatina y creciente toma de postura que llevó a las mujeres, primero individualmente y después dentro de movimientos, a reclamar el acceso a la instrucción en igualdad, por las importantes consecuencias que los indicadores del progreso hacían derivar de ella. Fueron mujeres las que hablaron y escribieron para argumentar justificadamente la educación que necesitaban; hubo mujeres que dedicaron tiempo al estudio pasando a formar parte de la población alfabetizada y de los círculos cultos de su tiempo. En ambos casos lograron sustentar y difundir una opinión que desmontara costumbres y empujara a otras a involucrarse en esas mismas decisiones; las que permitían cumplir el deseo de obtener las credenciales exigidas por las sociedades modernas para incorporarse a los que se denominaban espacios públicos. Utilizaron las oportunidades a su alcance, a pesar de que las inquietudes sentidas iban más allá de lo que se les ofrecía; a pesar de que eran conscientes de las limitaciones que encerraban las propuestas concretas que se les brindaban.

Ha pasado mucho tiempo. A las generaciones actuales les resultan difícilmente creíbles las circunstancias que han vivido incluso las mujeres de su propio entorno familiar, sus madres, sus tías, sus abuelas. Las condiciones políticas y socioeconómicas en las que hoy discurre nuestra vida han favorecido una situación excelente en las últimas décadas para ampliar el número -absoluto, de acuerdo con la demografía, y en porcentaje- de las que adquieren la más amplia formación. Pero como esta realidad lograda no es el objetivo último, se han puesto en marcha medidas y se han destinado recursos por parte de las administraciones educativas y de los organismos de igualdad (23), para impulsar prácticas que den la calidad que hoy requiere la tarea educativa que se realiza en las aulas, y la que la juventud escolarizada necesita. Entre ellas, se está poniendo un énfasis especial en cómo contribuir a hacer posible unas relaciones sociales más equitativas entre hombres y mujeres, empezando por la sensibilización en edades escolares.

El Instituto de la Mujer y el Ministerio de Educación, junto con los organismos homólogos de cada una de las comunidades autónomas, llevan favoreciendo desde los años ochenta el compromiso con esta finalidad, entre otros ámbitos en el de la enseñanza, incidiendo en propuestas que ayuden a un desarrollo personal no condicionado por la construcción social y cultural del sexo al que se pertenece; propuestas que no pueden dejar de tener en cuenta la presencia mayoritaria de chicas en la educación reglada, de alumnas en cada una de las aulas.

Han sido mujeres las más involucradas en incentivar los cambios desde esos organismos oficiales, y sus formas de intervenir han partido de un análisis previo: que los procesos educativos, en sus contenidos de aprendizaje y en sus dinámicas de funcionamiento, continuaban moviéndose con criterios androcéntricos, esos que sirvieron cuando la población escolar era sólo masculina. Las iniciativas de carácter general promovidas han contado con la buena acogida y el compromiso de secundarlas, por parte de muchas profesoras, junto al beneplácito de las alumnas; y poco a poco, también se han empezado a unir a ellas profesores y alumnos. Concurso imprescindible en torno a estas acciones para que no produzcan sólo superioridad numérica femenina en los centros de enseñanza, sino para que además las mujeres de toda la comunidad educativa puedan ser consideradas en lo que son, con sus capacidades y características, y en lo que han sido a lo largo de la historia; para que también las alumnas encuentren genealogía propia, referentes no únicamente masculinos, y elementos más plurales a la hora de afianzar su identidad (24).

(23)

La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, "para la igualdad efectiva de mujeres y hombres", ha profundizado en esta voluntad social y política, regulando la orientación que ha de ser aplicada a múltiples aspectos de la vida, la educación entre ellos. El artículo 23 se refiere a "*La educación para la igualdad de mujeres y hombres*", y el artículo 24 a la "*Integración del principio de igualdad en la política de educación*".

(24)

Una obra reciente sobre el papel de las mujeres en el ámbito educativo, sobre investigaciones acerca de sus prácticas, sobre los debates que la educación de las mujeres suscita, sobre experiencias con otra visión del currículo y de la escuela, es: García Lastra, Carmen y otras (2008). *Las mujeres cambian la educación*. Madrid, Narcea.

Los pasos dados en el empeño por hacer hueco dentro de los espacios educativos a las mujeres, han cubierto diferentes etapas. En una primera las actuaciones se centraron en el proyecto de poner voz a los silencios del currículo escolar respecto de la vida, del saber y de las presencias de las mujeres en el mundo y en la sociedad; intervenciones que rectificaran el androcentrismo estructural y la neutralidad de la ciencia de la que se partía como principio; ese modo de proceder que Angelina Martel denomina “centrismo masculino en la escolarización” (25). Silencio elocuente en la selección de los contenidos culturales, en la propuesta de actitudes y de valores, en el estilo de las dinámicas educativas y de las relaciones interpersonales, en la utilización del lenguaje que nombra y describe lo que existe, en los criterios de observación y de análisis del mundo y de la sociedad, etc.

Era urgente conseguir que todo lo que se transmite en la escuela dejara de incorporar y comunicar estereotipos sexistas, los cuales impedían que las jóvenes lograran desvincularse, y que las desvincularan, de una imagen esencialista y uniforme, esa que obscurece e invalidaba el cómo ellas estaban presentándose; asignaciones que desvalorizaban las características de su personalidad al contrastarlas con las consideradas propias de la identidad masculina. Un discurso desalentador, que las llevaba a sentir la necesidad de distanciarse de eso no valioso que formaba parte de ellas y, a cambio, ir acercándose al modo de ser y de actuar de los chicos, para de esa manera participar del modelo reconocido y valorado. Interés estratégicamente inducido, que irrumpe en el autoconcepto de las jóvenes, en la imagen que se habían ido creando de sí mismas, y que traslada a lugares que dicen, sí valiosos androcéntricamente, pero donde hay que olvidar las referencias femeninas y acostumbrarse a la desvalorización de los espacios y de los trabajos frecuentados por mujeres.

El sexismo no reconocido es una tarea pendiente aún en muchos aspectos de la cotidianidad educativa, que están retardando la transformación de los centros mixtos –alumnas y alumnos compartiendo aulas y recibiendo una educación uniforme-, en centros coeducativos –la educación reconoce las capacidades e individualidades de cada niña y cada niño, y potencia su desarrollo-. Uno de los objetivos estratégicos de Plan de Igualdad de Oportunidades 2008-2011, no se olvida de esta tarea pendiente, y en el nº 3 señala: “Implementar la coeducación en los proyectos educativos de centro” (26). Este diagnóstico ha llevado a poner el esfuerzo en la planificación de intervenciones que tienen como finalidad hacer visibles a las mujeres en el currículo escolar y prestar atención de manera personalizada y explícita a las jóvenes estudiantes. Para ello es obligado disponer de manuales en las disciplinas académicas que hayan incorporado el nuevo bagaje de contenidos culturales, utilizar materiales de trabajo y otros recursos didácticos que difundan y pongan en valor el saber y el actuar de la mitad de la población, que es y ha sido mujer, así como las formas singulares que han ido creando para estar en el mundo contribuyendo a la civilización que disfrutamos.

Se pretende, no únicamente el reconocimiento de esas aportaciones femeninas a las que hay que reservar espacio en el trabajo de las aulas, sino algo más: que la cultura académica transmitida no se reduzca a informar, documentar y explicar las circunstancias, protagonistas y sentido de las dimensiones *públicas* de la vida colectiva, y a desarrollar las actitudes y destrezas que requiere la formación para el mercado laboral. Un proyecto de convivencia armónica y de igual a igual pide incluir también en las programaciones docentes los contenidos que afectan a dimensiones personales y familiares, a

(25)

Martel, Angelina (1999). “Intervenciones pedagógicas a favor de niñas y mujeres brillantes”. Julie Ellis y John Willinsky (ed.). *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid, Narcea, 83.

(26)

Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2011. Madrid, Instituto de la Mujer, 57.

las que mujeres y hombres tendrán que dedicar tanto tiempo a lo largo de la vida. Entre ellas las tareas y funciones que han protagonizado de forma casi exclusiva la población femenina, las cuales son imprescindibles para nuestra autonomía y bienestar individual, y además para el de nuestro entorno familiar y de amistades.

No se puede seguir orientando implícitamente a las jóvenes a una renuncia de la parte de sí mismas que no cuenta para el modelo político macrosocial y globalizado, ni para el paradigma económico centrado en el mercado; pero no hacerlo así supone una amenaza de interferencia en las actuaciones públicas y en la cultura laboral diseñadas para personas con cuerpo masculino y sin responsabilidades familiares. Sin embargo, es personalmente injusto y socialmente muy caro educarlas con una exigencia de disociación que vuelve estériles una parte de sus capacidades. Ha escrito María-Milagros Rivera que “las mujeres no queremos elegir: no queremos elegir entre el sueldo y el amor, ni entre la educación especializada y el ser madres, ni entre la promoción laboral y el tener tiempo para nosotras, por ejemplo. Porque no los vivimos como contrarios excluyentes” (27). Éste es el sentir de una mayoría de mujeres, pero no es fácil que las jóvenes lo perciban de esa manera, y que se ponga de relieve en el estilo de formación que se cultiva y en las oportunidades sociales y laborales para las que se preparan.

Y en consecuencia, es igual de decisivo que el abanico posible de iniciativas educativas tenga en cuenta la diferencia sexual, pues no se puede entender la igualdad en el sentido de logro de lo idéntico; en este caso, como igualdad de las chicas con los chicos, sin margen para una diferencia sexual y para una diversidad personal, de las que recelamos debido a que han sido pretexto para injustificadas discriminaciones en la historia pasada y reciente. Que permita entender el significado que aporta a los procesos de crecimiento personal una realidad humana innegable, el que los sexos son dos, lo que enriquece el tipo de relaciones sociales en las que nos movemos. Evidencia que hay que tomar en consideración más allá de la igualdad entre mujeres y hombres, de la que partimos a la hora de presentar y de ofrecerles posibilidades de afianzar su identidad. La diferencia sexual como una riqueza de cada persona, no como la razón para justificar ventajas o desigualdades, como motivo para establecer jerarquías o dependencias.

(27)

Rivera Garretas, María-Milagros (2006). “Educar entre mujeres: la historia de la práctica de lo simbólico”. M^a Dolores Alcántara y M^a Blanca Gómez (eds.). *De mujeres sobre mujeres y educación*. Málaga, Serv. Publicaciones Diputación, 44.

(28)

Cfr. Piussi, Anna María (2006). “El sentido libre de la diferencia sexual en la educación”. Ana María y Mañeru Méndez, Ana. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona, Octaedro. 15-45.

(29)

Rivera Garretas, María-Milagros (2007). “La historia que rescata y redime el presente” *DUODA*. (33), 27.

Estas observaciones han aconsejado la búsqueda de nuevas prácticas educativas que hagan posible que las diferencias –muy especialmente la sexual porque atraviesa todas las demás–, promuevan transformaciones cualitativas (28) en las dinámicas falsamente asexuadas que las aulas se esmeran en utilizar. Una diferencia femenina no considerada ni como complemento, ni como oposición a lo masculino, sino como fuente de referencias deseables en la construcción de la identidad personal, individual y diversa en cada alumna y en cada alumno, sin las fronteras que imponen muchos de los códigos y estereotipos transmitidos de una generación a otra.

Hay que contar con el patrimonio del que hoy podemos disponer para que la educación de las jóvenes asuma los saberes, las prácticas y la experiencia de las mujeres –“o mejor, el pensamiento de la experiencia” (29)–, las cuales, desde el inicio de la humanidad, y también en el presente, han enseñado el significado de las palabras –a nombrar el mundo–, han iniciado en las relaciones y afectos interpersonales, y en todo lo que era útil y valioso para la propia vida y para la del entorno.

A favor de las mujeres

La educación ha jugado a favor de las jóvenes; ha sido una mediación para desplegar la libertad femenina, y ellas la están aprovechando para, entre otras cosas, pensar su vida con criterios propios. Es verdad que reciben mensajes que las hace dudar de si lo bueno será imitar a los hombres, pero creo que cada vez con más claridad están sabiendo discernir mejor lo que les conviene. Las imágenes simbólicas atribuidas durante mucho tiempo como únicas, en las que una mujer podía representar a todas, van perdiendo influencia frente a las mujeres concretas, reales (30).

Los procesos educativos tienen una responsabilidad en el seguir ayudando a hacer elecciones más individuales, escuchando los propios deseos, acogiendo la singularidad, alimentando mejores expectativas, abriendo ventanas a la libertad de cada alumna y de cada alumno. La experiencia positiva de que determinadas aspiraciones personales y colectivas se están cumpliendo, la toma de conciencia ganada, hace que las jóvenes puedan ir percibiendo que no desean reproducir ni una condición femenina hasta hace poco justificada en función de la naturaleza biológica, ni tampoco identificarse con los estilos masculinos de presencia y de participación en la sociedad, para poder ser aceptadas y reconocidas. En primer lugar, porque va a dejar de estar cada vez menos dispuestas a apoyar el sistema patriarcal pareciéndose a los hombres, y porque defenderán su diferencia sin aceptar las consecuencias de subordinación y dependencia que por ello había que soportar.

Quizás se deba a esto el que sean muchas las personas que continúan viniendo en la educación escolarizada de las jóvenes un quehacer relevante; por las jóvenes mismas, y por lo que significará para toda la sociedad la orientación que den a su propia vida. No en vano las aulas son un ámbito de socialización determinante “en la formación del universo simbólico y en la adquisición de hábitos, actitudes y valores que hacen variar la posición de las personas” (31). Porque estas acciones, en ese y en otros ámbitos, no se realizan de forma solitaria; deben de estar acompañadas por la confianza que aporta a la hora de ir avanzando en lo que se quiere, el hecho de sentirse rodeadas de personas a las que se reconoce una autoridad y, en virtud de ese reconocimiento, pueden persuadir, pueden ofrecer ocasiones, siempre que se desee, para el contraste con ellas. La importancia de las redes intergeneracionales no ha disminuido; son, si cabe, más necesarias que nunca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Aguinaga Roustán, Josune** (2004). “*Las desigualdades de género entre los jóvenes*” VV.AA. Informe Juventud en España 2004. Madrid, Instituto de la Juventud, 25-30.
- **Ballarín Domingo, Pilar** (2006). “*Educadoras*” Isabel Morant (Dir) y otras (2006): Historia de las mujeres en España y América latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX. Madrid, Cátedra, 505-522.
- **Ballarín Domingo, Pilar-Gallego Méndez, M^a Teresa-Martínez Benlloch, Isabel** (1995). *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-91*. Libro Blanco, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- **Blanco García, Nieves** (2006). “*Saber para vivir*” Piussi, Ana María y Mañeru Méndez, Ana. Educación, nombre común femenino. Barcelona, Octaedro. 158-183.
- **Cacace, Marina** (2006). *Mujeres jóvenes y feminismo: valores, cultura y comportamiento frente a frente*. Madrid, Narcea.
- **Casas, Borita** (1956). *Antoñita la fantástica se pone de largo*. Madrid, Gilsa.

(30)
Cfr. Fraisse, Geneviève (2003). *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Madrid, Cátedra.

(31)
Simón Rodríguez, Elena (1999). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*, Madrid, Narcea, 205.

- **Díaz-Aguado, M^a José-Martínez Arias, Rosario** (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- **Fernández Valencia, Antonia** (2006). "La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades" Isabel Morant (dir.) y otras (2006). *Historia de las mujeres en España y América latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid, Cátedra, 427-453.
- **Fiasarová, Eva** (2004). *Informe sobre la discriminación de las mujeres jóvenes y niñas en materia de educación*, Luxemburgo, Parlamento Europeo.
- **Flecha García, Consuelo** (1996). *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea.
- **Flecha García, Consuelo** (2002). "Las mujeres en el sistema educativo español". Marín Eced, Teresa-del Pozo Andrés, María del Mar (eds.). *Las mujeres en la construcción del mundo contemporáneo*. Cuenca, Publs. Diputación Provincial, 209-226.
- **Flecha García, Consuelo** (2006). "Mujeres en Institutos y Universidades" Isabel Morant (Dir) y otras (2006). *Historia de las mujeres en España y América latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid, Cátedra, 455-485.
- **Fraisse, Geneviève** (2003). *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Madrid, Cátedra.
- **García Lastra, Carmen y otras** (2008). *Las mujeres cambian la educación*. Madrid, Narcea.
- **Grañeras, Montserrat y otras** (2001). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, CIDE-Instituto de la Mujer.
- <http://www.injuve.mtas.es/injuve/portal.portal.action>
- **Idígoras, Begoña** (1990). "La Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer (1911-1925)" VV.AA. *Mujer y Educación en España 1868-1975*. Santiago de Compostela, Universidad, 633-640.
- **Instituto de la Mujer** (2008). *Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades 2008-2011*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- **Lara, Catalina (ed.)** (2006). *El segundo escalón*, Sevilla, ArCibel Editores.
- **Lemus, Soledad de-Castillo, Miguel-Moya, Miguel-Padilla, José Luis y Ryan, Estrella** (2008). "Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, (8), 2, 537-562.
- **Martel, Angelina** (1999). "Intervenciones pedagógicas a favor de niñas y mujeres brillantes". Julie Ellis y John Willinsky (ed.). *Niñas, mujeres y superdotación*. Madrid, Narcea, 79-97.
- **Martínez, Cándida y otras (ed.)** (2000). *Mujeres en la historia de España*, Barcelona, Planeta.
- **Miguel Álvarez, Ana de** (2005). "Feminismos en la Historia", en Isabel de Torres Ramírez. *Miradas desde la perspectiva de género*, Madrid, Narcea, 15-31.
- **Núñez Gil, Marina-Rebollo Espinosa, M^a José** (2003). "La prensa femenina de postguerra: Materiales para la construcción identitaria de la mujer española". *Etnohistoria de la Escuela*. Burgos, Universidad, 231-246.
- **Ortiz Gómez, Teresa y otras** (1999). *Universidad y feminismo en España II*. Situación de los Estudios de las Mujeres en las universidades españolas en los años 90, Granada, Editorial Universidad.
- **Ortiz Gómez, Teresa-Birriel Salcedo, Johanna-Marín Parra, Vicenta** (1998). *Universidad y feminismo en España I*. Bibliografía de Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas (1992-96). Granada, Editorial Universidad.
- **Piussi, Anna María** (2006). "El sentido libre de la diferencia sexual en la educación". Ana María y Mañeru Méndez, Ana. *Educación, nombre común femenino*. Barcelona, Octaedro. 15-45.
- **Puelles Benítez, Manuel de** (2004). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid, UNED.
- **Rivera Garretas, María-Milagros** (2006). "Educar entre mujeres: la historia de la práctica de lo simbólico" M^a Dolores Alcántara y M^a Blanca Gómez (eds.). *De mujeres sobre mujeres y educación*. Málaga, Serv. Publicaciones Diputación, 43-60.
- **Rivera Garretas, María-Milagros** (2007). "La historia que rescata y redime el presente" DUODA. (33), 27-39.

- **Simón Rodríguez, Elena** (1999). *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*, Madrid, Narcea.
- **Valcárcel, Amelia** (2008). "Niñas a la escuela, mujeres al saber" Rosa Conde, Rosa Mª Peris y Amelia Valcárcel (eds.). *Hacia una agenda iberoamericana por la igualdad*, Fundación Carolina-Siglo XXI Eds, Madrid, 35-47.
- **Valiente Fernández, Celia** (1999). "El feminismo de Estado y los debates políticos: la formación ocupacional en España (1983-1998)" *Revista Española de Ciencia Política*, (1), 127-148.
- **Vilanova, Mercedes-Moreno, Xavier** (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1987*. Madrid, MEC-UNESCO.

