

ASSAJOS I ESTUDIS

Coeducadoras. La renovación educativa no esperada

Coeducators. The unexpected educational renovation

Victoria Robles Sanjuán
vrobles@ugr.es

Data de recepció de l'original: 12 novembre de 2022
Data d'acceptació: 1 febrer de 2023

RESUMEN

La Transición a la democracia trajo consigo reformas en las prácticas docentes y contenidos educativos que no han sido suficientemente investigadas, y que fueron claves para la comprensión de la ruptura del régimen franquista y su modelo androcéntrico de educación. Vamos a analizar una parte de estas reformas desde la lógica de las prácticas educativas de las coeducadoras que impugnaron la educación franquista con herramientas creativas pedagógicas y de política de la cotidianeidad, buscando una escuela no sexista. En este trabajo presentaremos las experiencias coeducativas de Mercè Otero (Barcelona), Conxa Delgado y Rosa Ferrando (Valencia), en sus renegotiaciones constantes con la teoría y la práctica pedagógica, que fueron transformando las aulas con técnicas dialógicas, autorreflexivas y de observación del aula.

PALABRAS CLAVE: Coeducación; escuela; Transición democrática española; renovación pedagógica.

ABSTRACT

The Transition to democracy brought with it reforms in teaching practices and educational content that have not been enough investigated, and that were key to understanding the breakdown of the Franco regime and its androcentric model of education. In this paper we will present and analyze the coeducational experiences of Mercè Otero (Barcelona), Conxa Delgado and Rosa Ferrando (Valencia), in their constant renegotiations with pedagogical theory and practice, which were transforming classrooms with dialogical, self-reflection and classroom observation techniques.

KEYWORDS: Co-education; schools; Spanish democratic transition; pedagogical renovation.

RESUM

La Transició a la democràcia va comportar reformes en les pràctiques docents i continguts educatius que no han estat prou investigades, i que van ser claus per a la comprensió del trencament del règim franquista i del seu model androcèntric d'educació. Analtzarem una part d'aquestes reformes des de la lògica de les pràctiques educatives de les coeducadores que van refutar l'educació franquista amb eines creatives pedagògiques i de política de la quotidianitat, cercant una escola no sexista. En aquest treball presentarem les experiències coeducatives de Mercè Otero (Barcelona), Conxa Delgado i Rosa Ferrando (València), en les seves renegociacions constants amb la teoria i la pràctica pedagògica, que van anar transformant les aules amb tècniques dialògiques, autoreflexives i d'observació de l'aula.

PARAULES CLAU: Coeducació, Escola; Transició democràtica espanyola; coeducadores catalanes; renovació pedagògica.

I. INTRODUCCIÓN

A este debate y a este análisis sobre la Transición relacionada con la educación llegué desde la crítica feminista hecha la Transición y a la educación de los setenta. Fue mi pregunta sobre en qué había beneficiado la Transición a las mujeres y cómo se había operado el vínculo entre feminismo

y coeducación la que me permitió darme cuenta que era imprescindible saber de sus experiencias, tensiones y apuestas político-educativas por una nueva escuela basada en un nuevo modelo de ser humano más ancho y amplio, al que me referiré más adelante.

Conceptualizar la coeducación en la Transición es esencial para no confundir los discursos oficiales de aquellos relatos oficiosos más conservadores, ajenos al discurso feminista y/o progresista sobre la coeducación, que precisamente se elabora en el momento en que se cuestiona un sistema total de opresión para las mujeres y la necesidad de crear otra forma de entender la política a partir de sus experiencias.

La elaboración del discurso coeducativo, aún en mantillas en 1977 -año en que se publican los dos primeros monográficos sobre *Educación y Mujeres* (Cuadernos de Pedagogía, 1977; Vindicación, 1977)-, implicó un cierto reconocimiento de un término que, ya a finales del siglo XIX, sus defensoras y defensores propusieron como la normal reunión de niñas y niños en espacios comunes. La Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE) apostó por dar a las aulas la imagen de lo que era la sociedad,¹ pese a que esto no modificó la percepción desigual de los sexos.

Tras algunas experiencias de escuelas mixtas al inicio del siglo XX, con la Escuela Moderna, la ILE o la Escuela Horaciana,² sin que por ello desapareciera una parte del programa dirigido exclusivamente a las niñas, fueron las coeducadoras republicanas las que trabajaron y defendieron en la II República el beneficio de la escuela mixta, un modelo pedagógico al que ya denominaron «coeducación». Fue Margarita Comas quien planteó de manera más avanzada un enriquecimiento de la educación dirigida a las niñas y adolescentes en las escuelas mixtas, partiendo de una mayor y mejor formación específicamente para ellas. Fue por eso que este modelo de pedagogía fue reprimido, prohibido y ocultado hasta finales de los años sesenta del franquismo. Entonces se retomó su significado más restrictivo, el de la escolarización conjunta o concurrencia de los sexos al mismo aula y currículum, con la salvedad de las disciplinas específicas domésticas para la formación femenina.

¹ GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La nerviosidad y la educación». En *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Santillana, 1977, p.155-156.

² CORTADA ANDREU, Esther. «De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad», *Cuadernos de Pedagogía* 286 (1999), p.44.

La coeducación como concepto relativo a un modelo de escuela que retornó en el año 77³ mantuvo la línea sucesoria en la defensa de la educación de/para las mujeres, y también se apercibió de una denominación genuina que en aquel momento había sido descartada en países como Reino Unido o EE.UU.

Las coeducadoras, de las que aquí traemos a tres con sus respectivas experiencias coeducativas en Barcelona y Valencia, subrayaron en su primera década que la educación que recogía la Ley General de Educación (LGE) era una educación machista, patriarcal, que reproducía al pie de la letra los condicionamientos coactivos de las niñas y adolescentes que mermaban sus derechos y libertades. La coeducación se convirtió en la encargada de rediseñar una escuela que, en ese momento, sólo representaba a los varones, acrítica y llena de valores reproductores del machismo.

¿De qué escuela hablaban desde el proceso de democratización de la sociedad? ¿Qué prácticas y qué estrategias políticas siguieron para implantar experiencias de igualdad educativa en los centros escolares? Estas preguntas guiarán nuestros tres casos, prolongados desde 1976 hasta 1995, aproximadamente.

2. MERCÉ OTERO. LA ASSEMBLEA DE DONES DE L'ENSENYAMENT (1985-1999)

Mercè Otero se hace feminista antes que coeducadora. Fue en mayo del año 1976, en las *Jornades Catalanes de la Dona*, cuando se recaban unos puntos básicos para entender qué educación proponía en aquel momento el movimiento catalán feminista.⁴

Para ser un evento que concitó el interés general de las feministas para la discusión de todos los temas que ya formaban parte de una agenda política preliminar, las enseñantes tuvieron escasa presencia en aquellas *Jornades*. Esto fue un signo del modelo feminista de Transición: las feministas priorizaron unos temas sobre otros, generaron una cultura democrática de signo

³ VV.AA. Mujer y Educación I. La inculcación. *Cuadernos de Pedagogía*, 6 (1977) p.31-32.

⁴ SECRETARIAT DE LES JORNADES. COMISSIÓ CATALANA D'ORGANIZACIONS NO GOVERNAMENTALS. *Jornades Catalanes de la Dona*. Barcelona: Documentación y Publicaciones Generales S.A., 1977; ROBLES SANJUÁN, Victoria. «Feminismo e Igualdad Educativa: un proyecto en construcción». En JIMÉNEZ RAMÍREZ, Magdalena y DEL POZO SERRANO, Francisco (Coords.). *Propuestas didácticas de educación para la igualdad*. Granada: Nativola, 2013, p.17-38.

feminista,⁵ donde la educación aún tendrá que esperar a ser un eje transversal de sus agendas.⁶

Las mujeres iniciaron un proceso de cambio interior, que Mercè Otero llama «de deconstrucción», escogiendo así un concepto actual que emerge en los feminismos decoloniales para sacudirse modelos hegemónicos blancos de colonización de epistemologías occidentales. Deconstruir, en este caso, aquello que el patriarcado ha socializado e impregnado todas las estructuras de convivencia, era la parte previa a la acción educativa con el resto.

Lo primero que una coeducadora debía hacer si quería entender, ver y cambiar la realidad del sistema educativo hecho a las hechuras de los varones era repensar en sus propias dinámicas androcéntricas y en las del sistema escolar. No es un trabajo explicitado entonces, ni aparece en ningún proyecto coeducativo de este modo: sencillamente se necesitan contramodelos de maestras, de mujeres: «Yo no haré nunca lo que han hecho conmigo», señalaba Mercè Otero.⁷

Trabajó en los años 70 en un instituto nocturno de alumnas que, al no tener el bachillerato, se inscribían automáticamente en el grupo de adultas. En aquel momento tenían su misma edad: 23 y 24 años. Aquello fue una relación educativa entre iguales que le produjo un sentido de reconocimiento de su propia maestría, junto a la de sus iguales, a la que respondía con reconocimiento de esfuerzo y voluntad.

«Deconstruirse» era, por ejemplo, tomar referentes de mujeres en la historia, en aquel momento ausentes de cualquier análisis historiográfico que las ocultaba como referentes en investigaciones, manuales escolares y enciclopedias. Al ser profesora de Latín, descubrió con los años a Diótima, Aspasia, Hildegarda de Bingen, Rosvita, Christine de Pizan, entre otras muchas. «Deconstruirse» era también auto-observarse en las contradicciones del discurso y la práctica:

«Entrábamos en el instituto todas:... la catedrática de Latín, la catedrática de Historia, la catedrática de Matemáticas (...), muy bien.

⁵ NASH, Mary. «Resistencias e identidades colectivas: el despertar feminista durante el tardofranquismo en Barcelona». En NASH, Mary (Ed.). *Represión, resistencias, memoria: las mujeres bajo la dictadura franquista*. Granada: Comares, 2013, p.57-76.

⁶ ROBLES SANJUÁN, Victoria. «Feministas educadoras en la conformación de un nuevo modelo escolar. Propuestas coeducativas transformadoras». En ROBLES SANJUÁN, Victoria (Ed.). *Educadoras en Tiempos de Transición*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2018, p.19-80.

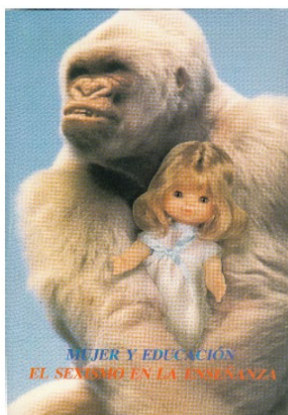
⁷ Entrevista a Mercè Otero. Barcelona (Ca la Dona), 29/02/2020.

Entonces, (...) a la hora del recreo salía una: ¡hay una oferta de dodotis en el Spar de aquí al lado! ¡te dan dos por uno, no sé cuánto...! Salíamos todas disparadas, comprábamos todos los dodotis y los guardábamos detrás de la puerta de la sala de profesorado (...) A la hora de la salida, ¡imagínate tú!: tú habías estado diciéndole a las niñas que tenían que ser unas profesionales, y que tú eras una profesional... Entonces, salía el compañero de Dibujo, salía el compañero de Matemáticas y tal, con su carterita y con sus manos en el bolsillo, y nosotras salíamos con todos los dodoties (...) Usted me pide un ejemplo de currículum oculto y (jajaja): ¿cómo puedo yo estar diciendo dos cosas a la vez? Pues claro, doble jornada, trabajo doméstico....».⁸

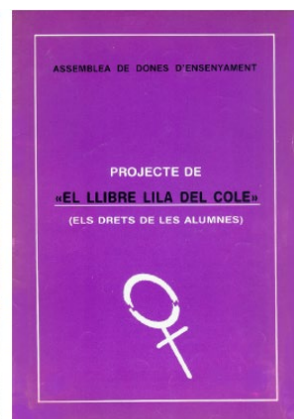
Hay que reseñar el dato de que las universidades del Estado no tuvieron una respuesta inmediata desde posicionamientos feministas teóricos potentes, accionados por el periodo de Transición; mucho menos para propuestas de escolaridad coeducativas. A excepción de Marina Subirats desde 1977, Tina Brullet y Montserrat Moreno en los ochenta, que empezaron muy pronto a trabajar la ciencia, el androcentrismo y el sexismo educativo, la respuesta tuvo que esperar a que el movimiento activista se consolidara en el grupo de mujeres enseñantes. Sobre esto, en 1978 se conformó un pequeño grupo universitario que denominó a su espacio *Seminari d'Estudis de la Dona* (SED) en el departamento de Sociología de la Autònoma de Barcelona, con Marina Subirats (coeducadora), Judith Astelarra y Teresa Torns como fundadoras, al



1978 Primeres Jornades de Dona i Educació



1985 Segones Jornades de Dona i Educació



1988 *El llibre lila del cole*

⁸ Entrevista a Mercè Otero. Barcelona (Ca la Dona), 29/02/2020.

que pocos años después se incorporaron las también coeducadoras Cristina Brullet y M^a Jesús Izquierdo.

2.1. *La assemblea de dones de l'ensenyament*

A partir de las *Jornades Catalanes de la Dona*, en 1976, se abrió un debate que cuestionará el modelo de escolarización mixta por insuficiente para las mujeres. En Cataluña se sucedieron esos años varios eventos relevantes para la educación: *Las I Jornades de Dona i Educació*, organizados por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) en 1978, y en 1985 se celebrarán las II. Ese mismo año, la Coordinadora Estatal feminista organizó en Barcelona las *Jornades Estatales Feministes de la Dona*, en conmemoración de los diez primeros años de lucha del movimiento feminista, que en 1975 se habían celebrado en semi-clandestinidad. Durante los días 2, 3 y 4 de noviembre de 1985 se congregaron cuatro mil feministas para debatir cómo introducir en la norma jurídica el derecho al aborto libre, en aquel momento el principal escollo de las estructuras de un Estado posfranquista y una vieja reivindicación del movimiento. Hay que subrayar que, considerada ya entonces como derecho, la educación no sexista ocupó un lugar específico en los debates.⁹

De esas *Jornades* y de la valoración que se hace sobre el sexismo en la educación, surgió un grupo de debate de enseñantes de secundaria y primaria: Eulalia Lledó, Mercè Otero, Lola Rivelles, Isabel Porta, Nuria Solsona, Montse Roset, Teresa Sanz junto a otras, bajo la autodemanda de pensar en las claves de la agenda feminista (aborto, sexismo, ciencia...) que les permitiera traducirlas y adaptarlas en sus enseñanzas: ¿cómo se enseña qué es el aborto a las niñas? ¿qué hacemos con todo el caudal reivindicativo del feminismo en las escuelas e institutos?, eran preguntas que había urgentemente que abordar.

El grupo recibió la denominación de *Assemblea de Dones de l'Ensenyament*, y desde 1985 permitió que la dispersión de esos años de grupos de trabajo coeducativo de enseñantes, con algunos nudos grupales ocasionales que le precedieron (caso del Col·lectiu de Dones de Batxillerat de Barcelona, constituido en 1984), acabara por congregarse con identidad de equipo de

⁹ FRAU GARRIGA, M^a Antònia. *El moviment feminista espanyol de la transició des del punt de vista de la premsa escrita. Anàlisi del tractament informatiu*. Trabajo fin de Grado. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2017. Recurso electrónico. Url: https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2017/180467/TFG_Frau_Garriga_MariaAntonia.pdf (consultado el 12 de mayo de 2020).

trabajo educativo. Fue una respuesta espontánea a una necesidad colectiva que llegaba desde el activismo feminista y el interés de traducirlo en acción educativa.

Nació bajo un carácter plural, con enseñantes de todas las etapas no universitarias, con alguna excepción hacia alguna profesora universitaria. Sin local fijo, decidieron reunirse con cierta periodicidad en aulas y otros recintos para debatir y crear materiales coeducativos. Algunas se conocían, las del «núcleo inicial», así definido por Mercè Otero, mujeres que ya tenían contactos esporádicos con trabajos puntuales en común, al lado de muchas otras que se irán incorporando poco a poco.

Les nenes bones van al cel i les dolentes a tot arreu es para Mercè Otero no sólo un lema que surge del grupo, sino un símbolo de su intención inicial transgresora. Así quedó reflejado en su *El llibre Lila del Cole. Els Drets de les Alumnes*, un documento que recoge la experiencia de trabajo de sus tres primeros años de debates, y que fue muy reconocido por maestras y profesoras como ayuda en el quehacer educativo desde la teoría educativa feminista. En él llegaron a plasmar su modelo escolar y el enfoque coeducativo, que veremos más adelante.

2.2. De la praxis a la teoría: de la práctica educativa a la reflexión y análisis sobre lo que produce y reproduce la relación educativa contra las alumnas y profesoras

Las reuniones comenzaron por poner en común las experiencias y conocimientos que hasta ese momento habían sido repensados y que se iban introduciendo en las distintas asignaturas. El enfoque interdisciplinar, adelantado algunos años por pura necesidad a su inclusión como metodología en la LOGSE, ponía en común los riesgos del sexismo en las materias y en el centro escolar: ausencia de mujeres en la historia, el masculino genérico como lenguaje universal, el trabajo de visibilidad de las niñas y mujeres en las ciencias exactas, invisibilidad de las mujeres en cargos y experiencias pedagógicas, autoritarismo, manuales androcéntricos y un largo etcétera.

Partir de cero y valerse de la incipiente agenda coeducativa en aquel momento era parte de la normalidad de estos grupos de enseñantes coeducadoras. La ausencia total de formación inicial del profesorado en aspectos igualitarios, tanto en primaria como en secundaria, ni sobre herramientas psicopedagógicas, tomando en consideración epistemologías que no salían del genérico masculino en todas las materias les hizo tener que

estudiar mucho, observar, registrar y analizar cada paso de sus alumnas, de sus alumnos y de la interacción entre ambos: «¿Cómo hacemos para que las chicas tomen la iniciativa, y cómo hacemos para que los chicos laven los trastos? (...) Es lo que se llama la práctica reflexiva. O sea, el movimiento feminista sabemos que se parte de una práctica y luego se teoriza».¹⁰

De ahí que las coeducadoras dieran la bienvenida a las pedagogías alternativas, renovadoras o de liberación como forma de cuestionar el sistema patriarcal y capitalista. Para muchas, que no llegaron a vincularse a los movimientos de reforma pedagógica, sin embargo la ola de renovación del currículum escolar permeaba en esa atmósfera de cambio que supuso la democratización de las escuelas.

Todo trabajo en torno a temas prioritarios como: agresiones, relaciones de poder, sexualidad y enseñanza sexual, la coeducación sentimental, contenidos curriculares, uso del lenguaje sexista o el androcentrismo en la ciencia y el pensamiento eran automáticamente absorbidos para su debate y traducción didáctica en el aula. La publicación de algunas de estas reflexiones era considerada imprescindible para llegar más allá del grupo, en una labor de extensión educativa.

Coeducadoras catalanas como Amparo Tomé y Marina Subirats siempre han destacado que las metodologías para hacer coeducación hubo que inventárselas. En la Asamblea ocurrió algo parecido. Constituida en un sistema de mesa redonda de debate de grupo de hasta treinta docentes, establecían el orden del día como una rutina necesaria dada la diversidad de experiencias y la urgencia de tantos temas.

La costumbre de organización y el rigor en los trabajos que cada una debía hacer fueron exigencias para garantizar el éxito de la Asamblea: no eran un grupo de autoayuda, sino de autoaprendizaje a través de reflexiones colectivas para la construcción de un modelo coeducativo que eliminara el sexismo de las aulas y de los centros educativos.

Mercè Otero señala a Eulalia Lledó dentro de ese grupo como paradigma de rigor en el estudio de un tema: «¡bueno tú, esto es Harvard, ¿eh?!» venía a decirle cuando presentaba ‘garabatos’ tomados de unas cuantas lecturas no sistematizados en el problema que fuera: “¡hostia, tú, con lo que me han costado a mi cuatro garabatos...!».¹¹

¹⁰ Entrevista a Mercè Otero. Barcelona (Ca la Dona), 29/02/2020.

¹¹ Entrevista a Mercè Otero. Barcelona (Ca la Dona), 29/02/2020.

La resistencia en los muchos años de reuniones fue el resultado de un modelo bien enfocado, donde gestionar la pluralidad no fue sencillo pero sí posible. La llegada al grupo venía del boca a boca de la experiencia entre ellas.

De entre folletos, pegatinas y poster que reforzaron actividades y campañas, *El Llibre Lila del Cole. Els Drets de les Alumnes*¹² fue su gran proyecto, valiente en el abordaje de algunos aspectos, y digamos que la respuesta a una parte de las preguntas sobre qué hacer, cómo hacer, con quiénes y qué decir. Por reseñar algunos ejes de análisis, para ir finalizando, el *Llibre* contempló:

- Al alumnado como grupo humano con derechos libres de discriminaciones, entre ellas la de una enseñanza no sexista que se produce en detrimento de la mujer.
- El modelo tradicional masculino como normatividad para las relaciones entre los varones y las mujeres, y las mujeres que rompen con su destino de desiguales.
- El lenguaje sexista y el lenguaje que discrimina y oculta a la mujer.
- Análisis de los aspectos de los libros de texto que discriminan a la mujer.
- Agresiones de las alumnas en la escuela: ridiculizaciones, empujones, bromas pesadas, agresiones físicas, dibujos ofensivos.
- Orientación profesional para potenciar a las alumnas, eficaz y no discriminatoria. En casa, todos somos responsables del trabajo doméstico.
- Sexualidad, afectividad que rompe tabúes y se centra en la libertad de su enseñanza para su disfrute (también de las mujeres).
- Derechos de las profesoras a tiempo libre, vacaciones, horarios precisos de trabajo y a ser reconocidas como mujeres enseñantes.¹³

Podemos entender estos puntos no sólo como parte importante del estado de la cuestión de la coeducación en aquel momento, sino como el avance de

¹² ASSEMBLEA DE DONES D'ENSENYAMENT. *El Llibre Lila del Cole. Els Drets de les Alumnes*. Els Drets de les Alumnes. Barcelona, multicopiado en pdf, 1988. Documento electrónico. Url: <https://caladona.org/el-llibre-lila-del-cole-1988-una-eina-de-reflexio-pedagogica-molt-util-encara/>

¹³ Ídem.

lo que luego serían debates en torno al papel de los hombres y el trabajo de coeducación sentimental, que tanto ha marcado a las coeducadoras hasta hoy.

3. CONXA DELGADO. DE LOS MRPS A LA COEDUCACIÓN COMO ENSAMBLAJE EDUCATIVO

En las coeducadoras hay un doble enfoque educativo: uno que consiste en transformar la educación franquista en una educación democrática, y otro en hacerlo partiendo de principios democráticos en la educación, revisados y corregidos por el feminismo. Si la educación franquista fue el paradigma del modelo educativo patriarcal para estas coeducadoras, la democracia será el análisis de la cultura escolar de lo que se enseña,¹⁴ cómo se enseña y de en qué consiste la enseñanza.

Es el caso de la maestra coeducadora Conxa Delgado, de profundas raíces en la lucha por las libertades mamadas de una familia represaliada, que redefinieron su enfoque social y le donaron la convicción de que la democracia puede transformar la sociedad desde la escuela.

De la mano del que consideró un gran maestro, el pedagogo Gonzalo Anaya Santos, entendió la complejidad de la educación y la necesidad de intervenir desde ella. El magisterio fue su lugar, y junto a un grupo cercano a Anaya organizó en los años iniciales de la Transición todo un sistema de debates asamblearios y seminarios, que incluyeron la figura de Ferrer i Guardia o los métodos de Freinet, entre otros. Precisamente fue de su contacto con el movimiento Freinet del que aprendió herramientas teóricas y docentes participativas y rigurosas. A la vez, se implicó en las asociaciones de vecinos (entonces en masculino) como movimientos sociales, con los que llegó a compartir luchas en apoyo de las ‘guarderías’ en los barrios. Se hizo maestra por oposición en 1980.

Conxa Delgado intentó, junto a colectivos en defensa de las escuelas de párvulos, crear un Patronato de Escuelas Infantiles al estilo del que ya funcionaba en Barcelona, sin mucho éxito. Pero el movimiento en favor de las llamadas escuelas de párvulos fue muy reivindicativo a finales de los setenta frente al poder (principalmente municipal): el objetivo de estos colectivos era mantener las guarderías que hasta el momento estaban sostenidas por

¹⁴ SUBIRATS, Marina. «Nens i nenes a l'escola: una exploració dels codis de gènere actuals». *Perspectiva Escolar*, 98 (1985), p.2-10.

los vecinos y vecinas: «La gente de ese tipo de escuelas nos reuníamos y discutíamos sobre lo que quería decir una “escuela infantil”, que no fuera... llegar el niño y hacer fichas...».¹⁵

En Benicalap trabajó en un centro de párvulos con niñas y niños de 0 a 5 años: «Conseguimos con mucha lucha que el Ayuntamiento arreglara un local para Escuela Infantil (sic). Nos instalamos en un local hasta que el Ayuntamiento se dio cuenta de que tenía que desescombrarlo y cederlo».¹⁶ Esta lucha la sostuvieron principalmente madres.

La falta de formación y experiencia en la enseñanza de esas edades provocó su acercamiento al movimiento freinetista para el aprendizaje de la etapa de preescolar, y al de Montessori, donde aprendió a partir de la intuición, con ideas globales sobre lo que ha de ser la educación, la autonomía del niño y niñas, acompañándolos, confiando en ellas y ellos. Trabajar en barrios obreros con criaturas pequeñas fue un aprendizaje acelerado y anticlasista.

3.1. De la militancia social-educativa a los mrps, y de ahí a la coeducación: haciendo democracia

Conxa Delgado¹⁷ no separa su vínculo con los movimientos de reforma pedagógica de la práctica coeducativa escolar. Lo uno y lo otro se retroalimentarán, llegado el caso.

Su incorporación al movimiento de reforma pedagógica de Valencia y específicamente al movimiento de escuela popular del Movimiento de Cooperación de Enseñanza Popular (MCEP), al freinetismo y a las Escoles d'Estiu, desde 1979, fueron conformando su pensamiento y una forma de entender la escuela democrática, dialogada, abierta y participativa. Se establece un hilo conector entre los talleres, seminarios y debates con docentes de muchos centros escolares de la provincia de Valencia y de la misma Valencia, partiendo de talleres, cursos de verano, encuentros y, sobre todo, lecturas y prácticas educativas que constituyeron vivencias profesionales y modos de entender la educación transformadora en equipo.

¹⁵ Entrevista a Conxa Delgado. Valencia, 09/05/2015.

¹⁶ Idem.

¹⁷ MARTÍNEZ BONAFÉ, Àngels. «Conxa Delgado Amo. Otra manera de poner fin al franquismo». En *VV.AA. 30 retratos de maestras*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía, 2004, pp.157-162.

Ya como maestra en Benicalap y en el Colegio Público Mas d'Escoto (Riva-roja de Túria), con la estabilidad que daba la permanencia de años en un mismo centro, prosiguió su trabajo militante educativo desde la organización de las Escoles d'Estiu, que le dieron consistencia a su pensamiento y práctica educativa. Aunque no se incorporó hasta el momento de la legalización e institucionalización de las Escoles d'Estiu como sección de la *Direcció General de Conselleria* en 1983,¹⁸ en ellas, la coeducación apareció y desapareció. La primera vez que se tocó el tema fue en 1977, en su III Edición, y no volvió a aparecer de manera explícita hasta bastantes años después, más de una década. Conxa Delgado entró en esa etapa del 83 como equipo organizador y desarrolló reflexiones sobre globalización, currículum y evaluación, tras la aparición y consolidación del movimiento de reforma valenciano como cabeza de la Federación de los movimientos de reforma pedagógica (mrps) del País Valencià.

Su trabajo era un trabajo de equipo, del que luego van saliendo materiales para discutir y llevar a la práctica. La verdadera comunidad estaba en la visión colectiva dialogada de una realidad común diversa en los centros educativos. Semanal o quincenalmente se trabajaban los problemas del centro, los enfoques hacia una escuela popular, los contenidos de materias, la organización escolar no jerárquica, apoyados en los textos de Carr y Kemmys y su teoría crítica de la emancipación; Gimeno Sacristán en sus análisis sobre el currículum; Marina Subirats y el papel del profesorado en la reproducción del sexismo, y en los Freinet y la vida escolar centrada en la infancia y en su libertad, entre muchos otros.

Esta fuente de modelos pedagógicos alternativos para una escuela democrática le llevó a percibir asuntos como los abusos de autoridad del equipo directivo de turno, los celos profesionales entre compañeros y compañeras, las malas prácticas contra algunas compañeras, la verbalización de ofensas, e incluso el exceso de control sobre las actividades y autonomía de los grupos de trabajo, o de maestras y maestros concretos, todo ello percibido como problema que impactó en su pensamiento, para el que necesitó un enfoque de género transformador del machismo en la escuela.

Su incursión en alguna movilización feminista llegó a través del activismo de las madres de la asociación de vecinas y vecinos de Benicalap, más el feminismo teórico de algunas coeducadoras ya mencionadas. Se habían

¹⁸ SANSANO ESTRADERA, Albert. *L'escola que volem (25 anys de l'Escola d'Estiu del País Valencià a l'Horta)*. Valencia: Tandem edicions, 2003.

organizado en un grupo feminista denominado *Terra* en el que compartían agenda política de barrio.

Al llegar al centro Mas d'Escoto comenzó a utilizar recursos lingüísticos no sexistas (uso del femenino y el masculino), y a dar especificidad a las liturgias feministas como el 8 de marzo, como modelo integral de cambio que pusiera patas arriba el colegio. Con maestras que insistieron en la lucha de las mujeres en la educación, y contando con el alumnado, llegaron a preparar jornadas vistosas, llenas de imágenes, esculturas, pasajes, de la visibilidad de las mujeres en la historia, lo que acabó por involucrar a todo el centro en una experiencia colectiva coeducativa, prácticamente.

Cuando los equipos directivos estaban formados por mujeres (ella llegó a estar algunos años en uno) todo era más fácil, según recuerda. A partir de lecturas y reflexiones, la manera de entender la escuela, aún sin militancias externas en otros movimientos sociales, era transformadora. Fue clave en su formación el contacto con grupos coeducativos montados por los Centros de Profesores para la coeducación y la educación sexual, junto al hecho de que fueran itinerantes para un intercambio de experiencias más amplio en la provincia de Valencia desde la mirada crítica que aportaban.

La renovación del pensamiento y la práctica escolar coeducativa, para estas maestras que no llegaban directamente del activismo feminista, estaba inserta en los marcos de reflexión de movimientos teórico-prácticos que no siempre funcionaban por separado, sino que, como es el caso, interaccionaban. Fue una forma de activismo que provocó una mirada global, donde se incluía no sólo lo predominante y relevante pedagógicamente hablando, sino lo que era debatible y estaba en el centro de la pedagogía feminista. No se vinculaban ni un pensamiento ni el otro a nada encasillado en compartimentos disciplinares, otro rasgo característico de la coeducación: la visión total de la estructura global de opresión y subordinación de las docentes y alumnas.

Como todas las coeducadoras, reflexionar sobre las bases androcéntricas y sexistas de la escuela fue un acto de toma de conciencia, de autonomía y de poder sobre sí mismas, y para las nenas y nenes. “La coeducación como enfoque se introduce mejor cuando hay mayoría de maestras en un centro escolar”, valora Conxa Delgado,

«... por cómo se cuidan y por la ausencia de broncas: ... Sí que he visto, hablando del tema este, más de la igualdad en la escuela... Yo lo he notado mucho... En primaria yo lo notaba, lo notaba en los nanos, o sea, sobre todo en las nanas.. En los nanos pero... al sentirse un poquito molestos... Pero en las niñas yo creo que se han sentido...

yo creo que ahí la educación tiene mucho, muchísimo poder, el decir: es verdad que yo existo, yo puedo hablar, yo puedo decir, yo puedo opinar y además puedo hacer lo que me da la gana, si quiero. Yo en eso sí que he visto muchísimo cambio. Esto hay que decírselo a la escuela, fundamentalmente, porque la tele y lo demás poco han hecho...».¹⁹

Las relaciones en los centros con enfoque coeducativo fueron percibidas por las coeducadoras como el modo de analizar y corregir abusos y excesos, aportando enfoques y miradas hacia la experiencia de las mujeres, y de éstas hacia la colectividad.

«Veo algún nano de estos que te cogen y te dicen: ¡Ay, maestra!, si no hubiera sido por ti mi vida hubiera sido una mierda...! Eso para mí es lo mejor. Queda desmontar el sistema educativo, lo tengo claro...».²⁰

Quedó, como ella misma advierte, la satisfacción del trabajo de acercamiento a las necesidades de las nenas y nenes. Parte de esa recepción de gratitud tuvo que ver con la idea que ellas desarrollaron de innovación. «Innovación» fue un término que usaron no sólo en el aula, sino fuera de ella, en el reconocimiento del otro y de la otra. Innovación excluía cualquier forma de agresión y malestar. Con las excepciones que también reflejan algunas relaciones difíciles con compañeras, aceptaron que las cuestiones importantes para establecer buen ambiente en un centro iban mejor y hacían la vida más agradable con miradas no jerárquicas ni verticales. Esto era parte de la coeducación también: el cuidado.

4. ROSA FERRANDO. ESPILLI: UN PROYECTO COEDUCATIVO GLOBAL PARA EL INSTITUTO

Parte del trabajo coeducativo de reforma desde dentro del centro escolar se consiguió con iniciativas coeducativas de grupos de profesoras y profesores, aparentemente descoordinadas de otras experiencias del Estado, pero que en cambio tuvieron la doble ventaja de ir alterando la modorra androcéntrica curricular y organizativa de la práctica educativa y la teoría pedagógica, y de ir permeando en el conjunto del profesorado de la provincia.

¹⁹ Entrevista a Conxa Delgado. Valencia, 09/05/2015.

²⁰ Idem.

El caso de *Espilli. Grup de coeducació* pone de relieve un trabajo de equipo educativo, coordinado a lo largo de catorce años, con la garantía de la estabilidad que daba estar como equipo en el mismo centro de bachillerato y de tener subvenciones para proyectos.

La coeducadora Rosa Ferrando, bióloga de formación y de ejercicio docente, se organizó en el Instituto Sorolla de Valencia con un grupo de ocho compañeras y compañeros para «profesionalizar la educación revolucionando metodologías, trabajo en equipo».²¹ Animada por la profesora de Historia del Arte Rosa Pascual, entonces más en contacto con la renovación pedagógica y la formación, introdujeron el enfoque coeducativo en actividades y contenidos, que en aquel momento de finales de los ochenta tanteaban ya la transversalización que propuso un par de años después la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

En el grupo *Espilli* intervinieron docentes de distintas disciplinas: Rosa Pascual, profesora de Historia del Arte; Pilar Torrecillas, de Lengua; Ana Pérez, de Lengua Valencià; Mercedes García, de Educación Física; Rosa Real de Educación Física; Sator Encinas, de Filosofía; José Asensi y Rosa Ferrando, de Biología.

Aunque las experiencias coeducativas aún no contaban con redes estables y coordinadas autónoma o estatalmente en grupos de expertas, eran sobradamente conocidas coeducadoras como Marina Subirats o Montserrat Moreno. Junto al trabajo coeducativo de todas ellas, el feminismo había crecido en demandas políticas y propuestas teóricas, por lo que mujeres como Celia Amorós o Victoria Sau eran ya referentes teóricos para las coeducadoras.

El grupo *Espilli. Grup de coeducació*, sin carácter oficial, basó su trabajo de más de una década en la necesidad de incidir en todo el centro escolar y en la comunidad de familias. Para ello, fue necesario la disponibilidad de recursos económicos del Centro de Profesorado de la *Conselleria de Educació* valenciana, que les permitió recursos para elaborar materiales y coordinar actividades dirigidas al exterior del Instituto. Los ejes de trabajo de equipo se centraron en su autoformación en coeducación para la sensibilización del profesorado, la creación de una red de intervenciones (aulas, tutorías, cargos directivos, departamentos, asociaciones de padres de alumnos (en adelante, APAs), biblioteca, actividades extraescolares y alumnado), partiendo de materiales que pudieron divulgar dentro y fuera del centro.

²¹ Entrevista a Rosa Ferrando. Valencia, 08/06/2015.

Cada proyecto solicitado englobaba con una sola temática, la que ese año se sugería en la convocatoria oficial. La temática vendría a condicionar los enfoques de enseñanza y los aspectos a tratar dentro de todo el conjunto de asignaturas. Si la temática sugerida era el lenguaje, el trabajo era riguroso en cuanto al enfoque coeducativo sobre el lenguaje en las distintas disciplinas, sesiones de tutorías, departamentos, con las APAs, claustros, alumnado y actividades extraescolares.

La idea base, que en los primeros ochenta prevaleció en enfoques disciplinares historiográficos y en las ciencias sociales, puso el acento en el rescate de mujeres singulares, sus aportaciones y vidas trabajadas en la literatura, la ciencia, la historia, la educación física y en todas las disciplinas que tocaban.

4.1. ¿Cómo era un proyecto coeducativo en un centro de bachillerato? ¿qué implicaba?

La coeducación en aquel momento, y hablamos de finales de los ochenta y primeros años de los noventa, había reunido miradas y análisis suficientes para entender que su envergadura abarcaba toda la cultura de centro. Tiempos, espacios, discursos, prácticas docentes y relacionales, equipos, actividades, relaciones con las familias, materiales pedagógicos..., todo pasaba por el tamiz de la mirada no sexista, crítica, y por implementar la relación educativa desde la docente coeducadora hacia el resto de personas, proyectando este lenguaje a todo el centro en la idea de transformarlo y aprehenderse de esa nueva cultura de igualdad.

El profesorado debía reaprender, y debía hacerlo individual y colectivamente. La auto-observación y las metodologías dialógicas de grupo fueron desvelando desde primer momento las prácticas de poder, el ejercicio de invisibilidad de una escuela sexista que marcaba tiempos, espacios, recursos, materiales y relaciones. Rosa Ferrando dice al respecto: «Yo trato a todos los alumnos igual», o «en este centro no hay problemas de sexismo» eran reflexiones frecuentes que iban y venían con argumentación y, sobre todo, «mano izquierda»..., sobre todo hacia aquellos compañeros más reticentes a entender este modelo». ²²

²² Entrevista a Rosa Ferrando. Valencia, 08/06/2015.

A finales de los ochenta, el movimiento feminista estaba consolidado y desarrollaba su agenda política con logros estimables. En aquel momento era reconocible la organización de pequeños grupos de coeducadoras repartidas por todo el Estado, y se contaban ya con algunas experiencias importantes, refrendadas por equipos docentes en todo el Estado español. Su oportunidad para transformar la escuela era ya inapelable, aunque no fuera masiva. Las instituciones comenzaban a reconocer la necesidad de sustentar experiencias coeducativas. La *Conselleria de Educació* en Valencia, el *Institut de la Dona de València* junto a la Universidad de Valencia, organizaron las *Jornadas internacionales de coeducación* en 1989, probablemente las primeras Jornadas regionales sobre este modelo de escuela igualitaria que se ofrecieran para repensar el modelo educativo desde enfoques de género.

El impulso que dieron estas Jornadas y las siguientes está por investigar. Rosa Ferrando ha reconocido que entre este primer evento, los intercambios propiciados por los centros del profesorado (CEPs) y los contactos con el *Institut de la Dona*, pudieron crear fructíferos materiales, bibliografía, libros para bibliotecas y divulgación de experiencias coeducativas.

Las I Jornadas, con un aforo de unas 400 docentes, incluyeron el estudio de la formación del profesorado, la elaboración de materiales didácticos y la revisión de los manuales escolares, en aquel momento parte de las demandas de las coeducadoras²³.

En contacto puntual con los mrps, mucha de la apertura de miradas a la educación se debía a estos movimientos de renovación. Su trabajo partía del diagnóstico del instituto, que ella denominaba “la foto del centro”. No siempre satisfechas ni contentas con todos los objetivos alcanzados, sin embargo las gafas invisibles para mirar y escrutar las prácticas sexistas les permitían radiografiar al claustro, al equipo directivo, al lenguaje oficial (tutom-tutorator), al Consejo Escolar, a la APA (a la que le introdujeron la necesaria ‘M’ de madres, pasando a denominarse AMPA), entre muchos otros elementos.

Y los proyectos internos de centro eran compartidos en las jornadas de los centros de formación, innovación y recursos educativos (CEFIREs) de la *Conselleria d’Educació de València* y de otros pueblos (Sagunto, Torrent y otros) adonde acudían invitados como grupo coeducativo.

²³ PÉREZ OLIVA, Milagros. «Más de 3.000 mujeres buscan una nueva estrategia del feminismo al hacer el balance de los 10 años del movimiento». *El País*, 1 de noviembre (1985). Ver también, de la misma autora: «Las feministas practican en Barcelona dos abortos ilegales para denunciar la insuficiencia de la ley de despenalización». *El País*, 2 de noviembre (1985).

4.2. Estrategias organizativas y actividades de difusión. Cargos directivos y tutorías

Al alumnado había muchas maneras de llegarle. Cuando aún no había metodologías bien definidas para la reflexión y la concienciación del sexismo en la cultura escolar y social, el contacto reducido, cercano y directo era una opción inmediata. El grupo coeducativo procuraba elegir todas las tutorías disponibles porque allí se podían trabajar e inducir en medianos grupos o, a veces, individualmente, conceptos, ideas, debates o reflexiones.

Las tutorías se repartían por asignaturas: siete tutorías para biología, seis para matemáticas, y así sucesivamente. Eso suponía una hora a la semana con el alumnado en tutoría, dinamizando de otro modo la temática que se eligiera. Una hora a la semana para decidir cada debate como parte del horario escolar. La tutoría era un espacio muy importante.

Otra estrategia pedagógica fue la elección de cargos directivos, de los que tampoco ellas huían porque supusieron decisiones, autonomía y recursos: bien desde la jefatura de estudios, dirección, secretaría (Rosa estuvo ocho años en la secretaría para tener disponibilidad en el diseño y aplicación del proyecto de equipo), era importante estar para no tener que pedir a nadie favores: «La estructura del equipo directivo contaba si estabas en ella», afirma Rosa Ferrando.²⁴

El departamento de Orientación tenía una cualidad pedagógica y coeducativa por el modo de organizar y detectar necesidades destacadas por estas coeducadoras. Su competencia en la coordinación de todas las tutorías, junto con la jefatura de estudios, implicaba dar la alerta sobre todo lo que pasaba en ellas. Servía para dar mejor orientación profesional a las alumnas y alumnos para las carreras, lo que en el caso de las alumnas se convertía en un avance importante. La feminización de las carreras y la ausencia de modelos femeninos en carreras técnicas o de ciencias hacía que pocas veces ellas eligieran alguna de las carreras que podía apetecerles. Rosa Ferrando lo expresa así por boca de una alumna:

«-...Pues es que quiero hacer medicina, pero a lo mejor me quedo con farmacia, pues siendo una enfermera..., porque no me atrevo...-. Veías a una chica con un expediente estupendo..., pues tenías que orientarla a Medicina. Siempre profesiones que no tenían por qué estar vinculadas a chico o chica, sino a lo que verdaderamente.... a potenciar

²⁴ Entrevista con Rosa Ferrando. Valencia, 08/06/2015.

lo que era las posibilidades que tenía el alumno y la alumna. Eso tenerlo muy en cuenta».²⁵

Los tiempos coeducativos se medían en tiempos profesionales y extraprofesionales, con la organización y participación en muchas actividades extraescolares. Se tenía en cuenta quién proponía, qué proponía y quiénes participaban. El modo de corregir inercias de sobre-representación masculina en deportes, por ejemplo, consistía en proponer deportes menos marcados por el género, como el bádminton y el tenis de mesa. Esta situación también venía condicionada por la ocupación espacial, en aquel momento muy en los debates coeducativos. ¿Quién ocupa los espacios del Centro? Las alumnas, alentadas por estas profesoras, lejos de aparecer en los bancos mirando el deporte masculino, participan mucho.

La visibilidad de las mujeres era parte del debate del movimiento feminista, que a esas alturas ya había analizado el vínculo poder-política-mujeres en todas las esferas públicas. Esto lo sabía muy bien Rosa Ferrando cuando explica que uno de los elementos de representación del Instituto, el de delegado o delegada, recaía siempre en los chicos. Incidir en estas decisiones aparentemente neutrales no era sencillo, y sin embargo era fundamental para darles espacio y poder a las alumnas. Ella explica así el proceso:

«... Lo normal es que el chico más espabiladillo que estaba con los profesores... y las chicas...no. Eso lo pudimos cambiar con algunas actividades pre-tutoría.... Haciendo una actividad, de por ejemplo: ¡vamos a ver!,... era como un dossier. ¿Qué persona crees tú que debe reunir unas cualidades de delegado y delegada? Entonces tienen que poner allí: que sea amable, educada, que sepa hablar con profesores y profesoras... Es decir, que elegían al chico de turno, pero luego resulta que no los quieren porque no saben hablar con profesores, profesoras, porque se cansan... Entonces poniendo cualidades como personas, ...eso era una reflexión de verdad de lo que les interesaba a ellos como delegado y delegada. Y luego pues, así un poco por imposición, que tenía que haber delegado con delegada... tenían que votar. El más votado o la más votada... Aquí sois más chicos que chicas,.... sí, sí... Lo que pasa es que siempre con los alumnos chicos siempre ha sido más complicado..., no es tan fácil que lo vean, que te reconozcan que eres la delegada... Son protagonistas. Tienes que utilizar un poquito..., con

²⁵ Entrevista a Rosa Ferrando. Valencia, 08/06/2015.

mano izquierda con los chicos, para que no se te rebotan... Es que el tacto con los chicos ha sido siempre más complicado. Es lo que ven en casa, los medios de comunicación...y hay que ir un poquito con...».²⁶

Se trataba de no mermar la ‘supuesta’ democracia escolar construida sobre la invisibilidad de las profesoras y alumnas.

5. VALORACIONES FINALES

La coeducación no ha sido un universal cultural y ahistórico, y tuvo mucho que ver con cómo las educadoras tomaron agencia para defender derechos en un momento específico donde el feminismo irrumpió como discurso teórico y activista; también guardó relación con el tipo de derechos demandados, lo que condicionó no sólo la educación que iba a dirigirse a las niñas, adolescentes y enseñantes, sino el aparato que las sostenía: la escuela.

Tanto la definición como los avances sugeridos por este reformador modelo escolar, que fue (y es) a la vez práctica educativa y diseño curricular y organizativo no sexista, se apoyaron y no pudieron desligarse de otros factores que los reforzaron en los ochenta, los nutrieron y llenaron de contenido. A su vez, tampoco quedaron aislados de influencias las corrientes renovadoras pedagógicas, como se ha visto en dos de los tres casos, ni del modelo educativo que desde la Transición hacia la democracia fue perfilándose, precisamente porque parte de sus protagonistas fueron coeducadoras. Aquí hemos visto tres casos.

No es el momento aquí de cuantificar todas las influencias de aquella nueva definición de ciudadanía, democracia y sistema escolar elaboradas por las coeducadoras ni cómo afectó todo ello al modo en que se fueron elaborando normas, discursos y reglamentos educativos. Pero aunque esto esté pendiente de investigación y análisis, que es algo que estoy en estos momentos, sí puede ser de utilidad traer aquí estas propuestas y experiencias que, sin duda, fueron el germen de algo que hoy, por vez primera, ha llevado a una ministra de Educación y a otra de Igualdad a reflejar en un borrador de Ley un modelo escolar que integra el elemento coeducador.

²⁶ Entrevista a Rosa Ferrando. Valencia, 08/06/2015.