

50 AÑOS DE COEDUCACIÓN: NECESIDAD FRENTE SENSIBILIDAD

50 years of coeducation: Necessity versus sensitivity

Amalia González Suárez

amaliags@hotmail.es

Consejería Educación Principado de Asturias - España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6358-7051>

Resumen

El siguiente texto plantea una reflexión sobre el camino de la coeducación en España desde los inicios de la democracia postfranquista hasta nuestros días. A finales de los años setenta del siglo XX feministas dedicadas a las enseñanza pusieron de manifiesto los sesgos sexistas de la enseñanza mixta que empezaba a implantarse, reemplazando así a la enseñanza segregada por sexos, y que bajo la apariencia de una enseñanza igualitaria escondía un marcado androcentrismo reflejado en el lenguaje, en la distribución de espacios escolares, en la jerarquía y representatividad de los cargos, en los contenidos impartidos, etc. De entre estas teóricas destacamos a María José Urruzola por su coherencia teórica y práctica coeducativa. Cincuenta años más tarde la coeducación sigue siendo una aspiración del profesorado feminista, pues su implantación careció hasta la fecha de voluntad política.

Palabras clave: Urruzola, sexismo, enseñanza segregada, enseñanza mixta, androcentrismo, coeducación.

Abstract

The following text reflects on the path of coeducation in Spain from the beginning of post-Franco democracy to the present day. In the late 1970s, feminist educators highlighted the sexist biases of the coeducational education system that was beginning to be implemented, replacing gender-segregated education. The system, which under the guise of egalitarian education, concealed a marked androcentrism reflected in language, the distribution of classroom spaces, the hierarchy of representation of staff, the content taught, and so on. Among these theorists, we highlight María José Urruzola for her coherent theoretical and practical approach to coeducation. Fifty years later, coeducation remains an aspiration of feminist teachers, as its implementation has so far lacked political will.

Keywords: Urruzola, sexism, segregated education, mixed education, androcentrism, coeducation.

Para Ana Gloria Blanco, in memoriam.

1. Introducción

Desde los inicios de la democracia en nuestro país después de la dictadura franquista, la educación fue puesta bajo el foco de la renovación política y social como uno de los elementos que debía de estar en consonancia con los nuevos tiempos democráticos, y, a su vez, contribuir a la construcción de la naciente democracia.

El feminismo fue un factor clave de *estos nuevos tiempos* y con protagonismo social y político continuo y creciente, tanto en su desarrollo teórico como en lo que a su práctica reivindicativa se refiere. Y el feminismo siempre entendió la educación como elemento principal para el logro de los derechos de las mujeres. Desde finales del XIX, cuando las mujeres empezaron a acceder a la educación, hasta finales del XX, cuando se empieza a hablar de educación en igualdad, los términos mixto y coeducativo se consideraban sinónimos. Fue a finales los finales del siglo XX cuando las educadoras feministas empezaron a reivindicar la educación feminista, esto es, una educación en la que desde la organización de los centros hasta los contenidos de las materias fuesen revisados con la elemental pregunta de “¿y las mujeres adultas, jóvenes o niñas dónde están?”. Pregunta que podemos desmenuzar en otras cuatro ¿dónde están las enseñantes en los órganos de poder educativos?, ¿dónde están las niñas en los espacios de recreo?, ¿cómo es la participación de las niñas en los debates que tienen lugar en las aulas?, ¿dónde están las mujeres y sus circunstancias en las explicaciones sobre la historia de nuestro pasado y presente político, artístico, filosófico, económico, científico, etc.?

Si reflexionamos sobre estas cuestiones, a la primera pregunta de dónde están las enseñantes en los puestos de responsabilidad, podemos dar cuenta de avances notorios en los últimos cincuenta años, pues ha aumentado significativamente el número de mujeres en puestos de poder en la educación, especialmente en primaria y secundaria, aunque no podamos decir lo mismo de la universitaria. Respecto a la segunda de dónde están las niñas en los momentos más informales de la jornada escolar, como puedan ser los espacios o tiempos de recreo, cabe responder que su lugar depende de la voluntad del centro para contrarrestar la inercia de que apenas superada la infancia niñas y niños se separan “espontáneamente” cuando están fuera del aula. Muchos centros organizan actividades inclusivas para ambos sexos durante los períodos de recreo para contrarrestar la tendencia de que de las y los preadolescentes busquen entretenerse por separado. Así mismo, los tiempos más democráticos del aula, que tienen lugar al hilo de exposiciones y debates por parte del alumnado, pueden estar acaparadas por los chicos, salvo que nos preguntemos dónde están las niñas y jóvenes a la hora de dar su opinión en un debate, e intentemos contrarrestar esta “espontánea situación”.

Si bien el control de tales escenarios, como los espacios fuera del aula y los tiempos y modos de intervención dentro de ella, son aspectos que un profesorado formado en coeducación, puede llevar

a cabo proponiéndose una corrección de lo “espontáneo”, esto es, de las inercias sexistas que impregnan nuestra educación informal y no reglada, no así la respuesta a la última pregunta de las hechas más arriba: ¿dónde están las mujeres en las explicaciones sobre la historia de nuestro pasado y presente político, artístico, filosófico, económico, científico, etc.? Esta pregunta entronca directamente con los curriculums planteados en las leyes educativas y solo de una manera muy rudimentaria y, en casos frustrante, puede ser llevada a cabo por el profesorado. Este solo puede escudriñar el programa para ver dónde puede hacer un “a propósito académico coeducativo”, esto es, ilustrar a su alumnado sobre la situación de las mujeres en un acotado ámbito académico, refiriéndose a su situación social, a sus reivindicaciones, a su protagonismo histórico, a como fuimos conceptualizadas por los “grandes pensadores”, etc.

En definitiva, en el camino de la coeducación se han recorrido importantes tramos que dependen de la particular formación que parte del profesorado, sobre manera las profesoras feministas, ha llevado a cabo para impulsar conductas y actitudes no sexistas en el entorno escolar. Sin embargo, sobrepasa la voluntad del profesorado, y es responsabilidad de las autoridades educativas encargadas de legislar, que los contenidos sean explícitamente no androcéntricos, esto es, que tanto los problemas como las aportaciones de las mujeres se contemplen como propios de la humanidad y con la seriedad suficiente para que en aquellas materias sujetas a pruebas externas haya posibilidades reales de que sean material de prueba antes que una especie de adorno si sobra tiempo, que por otro lado, nunca sobra, pues los currícula siempre son extensos y el tiempo para impartirlos demasiado corto. La amplitud de los contenidos a impartir se traduce en una presión del tiempo que aumenta a medida que ascendemos en el nivel educativo, de modo que lo que no figura explícitamente en el currículum no se aborda o si se hace es difícil escapar a una cierta inquietud culpable de estar escatimando tiempo a lo importante, al tratamiento de los epígrafes del currículum, inquietud que aumenta cuando existen pruebas externas, como puede ser el caso de las pruebas de acceso a la Universidad.

2. Algunas precisiones lingüísticas

2.1. Escuela mixta y coeducativa

La primera medida de la España postfranco fue el paso de la escuela segregada a la mixta en todos los niveles educativos, pues la dictadura había determinado que los sexos solo podían convivir en el principio y en el final de las etapas educativas. Había establecido que niñas y niños solo podían estar juntos hasta los seis años, edad en la que eran separados para volver a juntarse en la Universidad, cuando la enseñanza volvía a ser mixta y a la que solo llegaba una mínima parte de la población.

La LGE de 1970 (14/1970, de 4 de agosto Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa)¹ propició las aulas mixtas al prohibir la discriminación por cualquier razón en las escuelas, y en 1984 el gobierno presidido por el PSOE, a instancias del Instituto de la Mujer, decreta la enseñanza mixta para todos los niveles de primaria y secundaria, aunque algunos centros la venían ejerciendo, al dejar de estar prescrita por la mencionada LGE.

Con la llegada de la enseñanza mixta, las docentes feministas se preguntan si este acceso igual a la educación implica una educación igual. Si esta unión de chicas y chicos beneficia por igual a unas y a otros: es el reto de la coeducación. Durante este casi medio siglo transcurrido parte del profesorado se ha formado y elaborado materiales coeducativos para animar a la totalidad de los y las docentes a la coeducación y las leyes se han hecho eco de ello de una manera muy general y laxa, hasta el punto de que transcurridos cincuenta años, una parte significativa del profesorado no sabría responder qué es la coeducación y cómo aplicarla a sus tareas diarias de aula.

La filósofa María José Urruzola (1991), militante en el feminismo de la diferencia², fue una de las pioneras tanto en la práctica como en la teoría coeducativa y lanzó la inquietante pregunta de si era posible coeducar en la actual [finales de los 80-principios de los 90] escuela mixta. Dando por sentado que la escuela mixta en la actualidad es incuestionable por la mayoría de la sociedad, podemos repetir la pregunta de Urruzola: “¿es posible coeducar?”. Pregunta pertinente, dado que desde la LOGSE estamos en la línea de educar en igualdad y las estadísticas nos dicen que entre la juventud, sobre todo los varones, cada día aumenta el número de quienes están convencidos de su superioridad sobre las chicas³. La constatación de que un elevado porcentaje de la población de jóvenes varones entre 16 y 21 años, y también de mujeres, aunque significativamente menor, admiten la violencia de género, especialmente la sexual, como algo *normal*, nos lleva a la pregunta de a dónde van a parar las políticas que abogan por la igualdad en la educación. Y es una coletilla universal que ante las estadísticas de la pervivencia del machismo o ante crímenes espeluznantes y mediáticos, las declaraciones de las autoridades enfoquen a cuestiones educativas que deben mejorarse y que de la educación dependen los males y bienes de la sociedad.

Urruzola en el escrito citado menciona las figuras de Emilia Pardo Bazán y de María de Maeztu como las impulsoras en España de la incorporación de las mujeres a la educación y la defensa de la enseñanza mixta. Emilia Pardo Bazán con su intervención en el Congreso Pedagógico de 1892 defendió la convivencia de niñas y niños en la escuela, defensa que no fue aprobada. Por su parte,

¹ Ver *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI* (Arjones Fernández, 2017).

² El Feminismo de la diferencia es una corriente dentro del feminismo que sostiene que la diferencia biológica arrastra unas experiencias y maneras de estar en el mundo que hacen a los varones y mujeres seres diferentes, si bien aboga porque no haya jerarquía. En palabras de Victoria Sau: “reivindican aquellas cualidades femeninas que piensan que pueden ser congénitamente propias de la mujer, tales como sensibilidad, intuición, una menor agresividad, etc.”. *Diccionario Ideológico feminista*, entrada “feminismo”, p. 121. Icaria, 1990. Un pormenorizado análisis de esta corriente feminista podemos en texto de esta misma revista firmado por Luisa Posada Kubissa.

³ *Público* (15-11-24) da cuenta de que un 15% de los chicos entre 16 y 21 años y 8% de las chicas no consideran violencia de género obligar a la pareja a mantener relaciones sexuales.

María de Maeztu llegó a ser consejera de Instrucción Pública y en 1915 funda la residencia de señoritas para maestras y universitarias. A estas figuras Urruzola añade como hitos de la defensa de la educación de las mujeres múltiples asociaciones como “la Mujer del Porvenir”, “la Sociedad Progresiva Femenina”, “la Acción Femenina de Barcelona”, “la Sociedad Concepción Arenal”, “la Unión del feminismo español” y la “Liga española para el progreso de la mujer”.

La primera experiencia de escuela mixta tuvo lugar en nuestro país en la II República, lo que supuso un avance notable de cara a la inclusión educativa de este sector, aunque la escolarización era escasa en general y la de las mujeres más escasa aun.

La dictadura volvió a la enseñanza separada según sexos, en la que parte de la educación de las niñas era responsabilidad de La Sección Femenina, encargada de diseñar e impartir asignaturas que debían completar su formación para una ejecución perfecta de la tareas domésticas. Así, al lado de las materias “serias” como matemáticas, geografía e historia, literatura, filosofía, lenguas clásicas y modernas, y física y química, se impartían enseñanzas relativas a la tarea que toda mujer debía llevar a cabo, independientemente de qué nivel académico llegase a conseguir y, llegado el caso, qué empleo pudiese desempeñar. Y así existían las asignaturas de labores donde niñas y jóvenes se ejercitaban las diferentes tipos de costuras, bordados y primorosos trabajos manuales, a los que más tarde se añadía Economía Doméstica donde con una metodología “científica y profesional” se instruía en la limpieza higiénica⁴, cocinar sano, administrar los recursos facilitados por el marido, cuidar enfermos, intervenir en primeros auxilios ante cualquier de adversidad como asfixias, traumas, picaduras de serpiente, hacer transfusiones, preparar viajes, comportarse bien en las reuniones, etc.

Ya hemos referido que el primer peldaño en la España democrática para la instauración de la escuela mixta fue la LGE impulsada por el ministro José Luis Villar Palasí, basándose en el Libro Blanco de la Educación en la que se planteaba una revisión general de todo el sistema de enseñanza adecuándolo a la nueva sociedad. Esta ley amplió hasta los 14 años la enseñanza obligatoria y la separación de niñas y niños dejó de ser obligatoria, aunque no fue hasta 1984, como ya dijimos antes, cuando la enseñanza mixta se impuso como obligatoria.

La LGE (1970) está redactada en masculino en su totalidad, así: “el sistema educativo asegurará la unidad del proceso de educación y facilitará al continuidad del mismo a lo largo de la

⁴ Hay que tener en cuenta que el descubrimiento de los microbios complicó la cuestión doméstica de la higiene, pues la teoría de los gérmenes que se dio a conocer en 1890 avisaba de todo tipo de amenazas de contagio debido a estos bichos: libros, sellos, lavanderías, barberías podían contagiar. Ehrenreich y English (1990: 181) nos cuentan las implicaciones de tal descubrimiento para las mujeres ante la responsabilidad de eliminar estos enemigos invisibles e interclasistas, pues no respetaban el contagio podía afectar a cualquiera. De evitar todos estos peligros era responsable el ama de casa. El descuido en la higiene era equiparable al asesinato. Las autoras nos dan cuenta de las advertencias de H. M. Plunkett divulgadora de las consecuencias para el ama de casa de este tipo de bichos: “No hay nada en la higiene que ella no pueda captar, pero muchas veces se da cuenta de ello y empieza a estudiar cuando ya es demasiado tarde y se encuentra ante el cuerpo de alguien muerto por una enfermedad previsible que, en el milenio sanitario que se nos avecina, se considerará casi un asesinato”.

*vida del hombre*⁵ para satisfacer las exigencias de la educación permanente plantea la sociedad moderna”⁶.

Se eliminó del currículum todo aquello que tenía que ver con la “cultura doméstica”. Se perdió aquí una oportunidad coeducativa de extender, con ajustes pertinentes, una cultura doméstica a todo el alumnado que educase a varones y mujeres en la interrelación entre lo doméstico y lo público, y en la importancia de que la igualdad en el ámbito doméstico es condición necesaria para la igualdad en el empleo, en la representación pública y en el ocio. Antes bien, la eliminación de tales materias implicó la total desvalorización de todo el ámbito doméstico, pues tales tareas no pasaban de ser un estorbo en el mundo serio de lo académico y, por ende, debía de ser eliminado el conocimiento de ellas. La formación doméstica era superflua, era el “marujeo” que debía ser suprimido de entre las cosas serias a aprender, en lugar de ser asumido tanto por chicos como por chicas. Así la educación mixta no fue una fusión “feminista” de los contenidos hasta entonces masculinos y femeninos, esto es, no se generalizó al alumnado enseñanzas que pudiesen ser valiosas para uno u otro sexo, como pudiese ser que las chicas y los chicos tuviesen referencia académica del trabajo doméstico, tanto en sus destrezas técnicas como en su valoración crítica en cuanto signo de la desigual distribución por sexos de tales tareas en la sociedad. Las cuestiones domésticas desaparecieron de lo importante. En palabras de Ballarín (2018: 37) “[...] no fue fruto de la consideración de dos currícula tradicionalmente diferenciados (producción/ reproducción), hecho que no tardó en ser denunciado por las feministas como la «incorporación de las chicas al currículum de los chicos»”.

Tal eliminación del saber y de la responsabilidad con lo doméstico trasladó al alumnado que era más importante utilizar las pinzas de tender la ropa para hacer una jirafa (en la materia de pretecnología) que para tender ropa (labor doméstica), esto es, las tareas domésticas desaparecieron del currículum una vez que la enseñanza mixta se fue instaurando. Así, podemos decir que, sin negar el avance que supuso pasar de la escuela segregada a la mixta, esta escuela mixta en lo que a los sexos se refiere, era androcéntrica y no coeducativa. Si bien se fomentó la igualdad en la enseñanza, no se fomentó la coeducación. Los sexos se juntaron, pero no se unieron.

La LGE (1970) encontramos la enigmática recomendación de que los métodos deberán ser “matizados según el sexo”⁷. La matización se materializaba en muchos casos en la segregación de enseñanza de educación física. Hay que tener en cuenta que la enseñanza mixta coincide con un gran aumento de las chicas en la educación secundaria y universitaria.

Hay un contexto mundial y europeo para la educación de las niñas y la educación mixta. En el 1975 se celebra la primera conferencia mundial de la mujer en México⁸. La ONU había puesto en

⁵ Señalado por la autora de este texto.

⁶ LGE (1970), capítulo I. Disposiciones generales. Artículo noveno.

⁷ LGE (1970), capítulo II. Niveles educativos. Artículo veintisiete.

⁸ Las conferencias Mundiales de la ONU fueron cuatro y tuvieron lugar entre 1975 y 1995. A la primera de México siguieron las de Copenhague (1980), Nairobi (1985), Beijing (1995). A partir de Beijing no hubo más conferencias internacionales como tales, solo revisiones cada 5 años: Beijing+5 (2000), Beijing +10 (2005), Beijing +15, (2010), Beijing +20 (2015), Beijing +25 (2020).

marcha el “decenio de la mujer” y esta Conferencia lleva por título de “Sobre la condición jurídica y social de la mujer”. Es la primera vez que tiene lugar una conferencia internacional con una representación de mujeres. Asistieron delegaciones de 133 países, de éstas 113 estaban encabezadas por mujeres. Se vinculó la situación de las mujeres con la injusticia. Los objetivos de esta conferencia fueron: la eliminación de las diferencias de género, la contribución de las mujeres a la paz y la contribución de las mujeres al desarrollo.

Así mismo, se ponen en funcionamiento dos organismos dentro de las Naciones Unidas: el Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para el Desarrollo de la Mujer (INSTRAW) y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la mujer (UNIFEM), encargado de la asistencia técnica y financiera para promover la igualdad.

Además, se crea el Centro Africano para la Mujer (ACV), hoy llamado Centro Africano para el Género y el Desarrollo (ACGD).

A la vez se constituyó un Foro Alternativo que fue la primera reunión multitudinaria de mujeres, entre 4000 y 6000, según diferentes datos. En este Foro se puso de manifiesto la diferencia entre las mujeres de los países del Norte y las del Sur.

En el Parlamento Europeo se abre el primer debate sobre la situación de las mujeres en la Comunidad en febrero de 1981 y en julio del mismo año se crea una comisión para que través de encuestas se constate la situación real de las mujeres en Europa. En mayo de 1982 se formula por parte del Parlamento Europeo el programa para la Igualdad de Oportunidades para las mujeres durante el periodo 1982-85. Al acabar este período y tras la evaluación de los resultados, la comisión de encuestas propuso un nuevo programa para cinco años, entre el 1986 y 1990 para continuar avanzando en la línea ya trazada, surgiendo así el segundo.

La enseñanza mixta venía de establecer una continuidad entre escuela y sociedad, esto es, si fuera de la escuela hombres y mujeres estaban mezclados, no había razón para que no lo estuviesen en la escuela, y otro asunto que no era menor, que los chicos, por aquel entonces bastante indisciplinados en comparación con los centros de chicas, ganarían en moderación y que las chicas lo harían en emprendimiento. Se esperaba que hubiese una especie de ósmosis de buenas cualidades de las respectivas socializaciones por géneros, esto es, que los chicos adquiriesen lo valioso de las chicas y estas lo valioso de ellos.

Sin embargo, para algunas feministas, como fue el caso de Urruzola (1991), la implantación de la enseñanza mixta perjudicó a las chicas a la vez que mejoró la vida de los chicos. Las chicas empezaron a oír un lenguaje en masculino debido al masculino genérico y, vieron como la democracia que iba ganado terreno en la política también entraba en los centros en los que se empezaron a abrir cauces de participación como los Consejos Escolares en los que estaba representada toda la comunidad educativa. Sin embargo, esta democracia era viril, la representación recaía mayoritariamente en los varones, excepto en las representaciones de “padres” que estaban formadas casi exclusivamente por madres, estadística que, por otro lado, se mantiene en la actualidad, a

pesar de haber cambiado su nombre a “Asociación de Padres y Madres” (AMPA) en lugar de “Asociación de Padres” (APA) anterior.

Urruzola menciona el déficit de rendimiento de las chicas en la educación mixta por estar en un ambiente más bronco, ya que los problemas de disciplina aumentaron con el paso de la segregada de chicas a la mixta. Entre ellos los más graves están “la agresión sexual a su cuerpo”. Para ella, “este hecho llega a ser tan cotidiano que ellas, ellos y el profesorado lo llegan a aceptar y vivir como algo tan normalizado que deja de llamar la atención”.

Para esta autora el paso de la escuela segregada a la mixta no superó el sexismo en ningún modo, dado que las actitudes del profesorado, el contenido de la Ciencia que se imparte, el lenguaje, la educación física, los libros de texto y otros materiales didácticos, la organización del centro, la orientación profesional y demás conservaron un marcado carácter sexista. El sexismo pervivió a la vez que se enmascaró, pues ahora había igualdad en las materias, espacios y democracia en la organización del centro.

Es de remarcar que en las sucesivas leyes de educación el término coeducación solo aparece en la reciente LOMLOE⁹ (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, 3/2020 de 29 de diciembre). En las anteriores aparecían referencias a la igualdad entre los sexos y a la no discriminación.

Etimológicamente coeducar significa educar a personas diferentes en un mismo sistema educativo, entendiendo que las diferencias pueden ser de múltiples rangos: de sexo, religión, capacidad, condiciones sociales y/o económicas múltiples. Ahora bien, el concepto se usa en educación con un significado más restringido: la educación de personas diferentes en cuanto al sexo. El diccionario de la Real Academia Española define coeducar como: “Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Esta definición describe la escuela mixta, no la coeducativa, pues no se plantea con qué sistema educativo se enseña, y, como venimos diciendo, fue el feminismo quien cuestionó con qué sistema educativo se enseña. Constatado que se enseña en un modelo educativo androcéntrico, coeducar es eliminar las diferencias educativas que viene de una sociedad sexista y donde el sexo ganador es el de los chicos.

Fue la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo), publicada veinte años después que de la mencionada LGE, la primera ley que contempló la necesidad de reconsiderar la actividad educativa para eliminar las discriminaciones que en ella se generaban de cara al género femenino. El artículo 57, apartado dos, dice: “en la elaboración de [...] materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos” (LOGSE, 1990)¹⁰. Y a este fin se elaboraron y pusieron a disposición del profesorado una serie de documentos bajo el título de *Materiales para la Reforma* que detallaban las *generalidades* de la ley y que fueron apareciendo en los años sucesivos. Eran las conocidas popularmente como “Cajas Rojas”, pues llegaron a los centros educativos

⁹ Ver Cavedo Laborda (2024).

¹⁰ Recogido en *Mujeres y coeducación en la España democrática (1974-2024)*, de Arniella Casar (2024).

embaladas en cajas de este color. Estas cajas rojas contaban con ejemplares muy útiles para el desarrollo en el aula del espíritu de la LOGSE entre los que figuraban dedicados a “valores de hombres y mujeres” destinados a la educación secundaria¹¹. Estos materiales eran la guía para *propiciar* que los contenidos educativos hiciesen hincapié en la igualdad de derechos entre los sexos. Sin embargo, cuando los materiales estaban al alcance del profesorado, a mediados de los 90, a la ley le quedaba poca vigencia, pues la llegada del PP al gobierno en 1996 presagió que pronto tendríamos otra y así fue. Fue sustituida por la LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación) en 2002, ley que no llegó a implantarse, pues dos años después, en el 2004, gana las elecciones el PSOE y retrasa su calendario de aplicación que en la práctica resultó en que nunca llegó a ponerse en práctica, pues en el 2006 la LOE (Ley Orgánica de Educación). Si tenemos en cuenta que una ley nueva tarda al menos dos años en implantarse y unos más en automatizarse, pues no son pocos los términos, por no decir las siglas que se han de aprender con cada ley nueva, así como las normas para la redacción de la cada día más abundante documentación, podemos decir que estas novedades no tuvieron el tiempo necesario para arraigar. En este caso de la LOGSE-LOCE-LOE, tenemos cuatro años de incertidumbre legal, pues cuando estábamos aprendiendo las novedades de la LOCE, empezamos a oír ecos del retraso de su aplicación¹² que quizá no llegase a implantarse, como así fue, pues la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) la sustituyó. La LOE (2006) introdujo en primaria y secundaria la “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” con el propósito de que “se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres” en uno de los cursos del tercer ciclo de primaria y en otro de los tres primeros cursos de secundaria, así como la “Educación Ética Cívica” en cuarto de ESO.

La materia Educación para la Ciudadanía originó gran debate público, llegando incluso algunas familias a plantear objeción de conciencia a la impartición de tales contenidos por entender que la educación pública de la que era responsable el Estado se inmiscuía en cuestiones educativas que competían en exclusiva a la familia. Hubo casos en los que las objeciones y protestas llegaron a los tribunales.

La LOMCE (la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), llega en 2013 y sustituye la controvertida Educación para la Ciudadanía por la materia Educación Cívica y Constitucional. Este cambio *desagravió* a las familias y sectores opuestos a la anterior a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos dada su consideración de las familias como “las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones” (LOMCE, 2013). Las familias que se habían alarmado por que la Educación para la Ciudadanía les arrebatase parte de la educación que solo competía a ellas se vieron tranquilizadas con estas declaraciones al entender que se les devolvía protagonismo en la educación de sus hijas e hijos¹³.

¹¹ Ver *Papeles sociales de mujeres y hombres, Materiales de apoyo para el profesorado* (Puleo, 1995).

¹² Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación.

¹³ Cfr. Vázquez Ramil y Porto Ucha (2025).

El hecho de que cada gobierno deje su impronta en una nueva una ley educativa inevitablemente transmite inseguridad y abulia entre profesorado, pues algo como revisar nuestras enseñanzas para sacarles todas las hebras androcéntricas es incompatible con la premura con la que elaboran las leyes. Todo cambio de legislación exige al profesorado ponerse al día sobre nuevas nomenclaturas y sus correspondientes siglas, la organización académica, diseño de pruebas externas, etc. Las mencionadas “Cajas Rojas” donde podíamos encontrar contenidos valiosos para las novedades “de acuerdo a los nuevos tiempos”, los años 90 del siglo XX, en el mejor de los casos andan por los almacenes de los centros junto a muebles desechables y otros trastos sin otro destino que ser llevadas al destructor de papel solo habiendo sido leídas por una mínima parte del profesorado, muy lejos de haber cumplido su cometido que no era otro que el servir de guía para revisar los materiales didácticos.

2.2. Currículum oculto

Currículum oculto es un término acuñado por Philip Jackson en *La vida en las aulas* en 1968¹⁴ para referirse a todas las interacciones que se establecen entre el alumnado y el profesorado y que envuelven y modulan los currículums explícitos. Un punto fuerte de este currículum oculto es el sexismo.

Podríamos describir el currículum oculto como aquello que se enseña sin querer y se aprende sin comprender. Esto es, tanto por parte de quien enseña como de quien aprende hay un proceso inconsciente que exige una tarea de análisis y desvelamiento para poder ser modificada, porque en caso contrario el automatismo hace perpetuar tal currículum.

Siguiendo a Urruzola de nuevo (1995), el sexismo se oculta en el currículum. Y este sexismo lo sintetiza en los siguientes puntos relativos a los prejuicios sexistas en el campo de la percepción y en el campo de los conceptos, pues no percibimos igual el vello en una mujer que en un varón, a una mujer en trabajos marcadamente masculinos como la minería o construcción que a un varón, a un varón cuidando de ancianos que a una mujer.

En el campo de los conceptos (Ibíd.: 99-100) cuyo reflejo es el lenguaje y en el campo de la teoría pensar que la discriminación a la mujer es cosa antigua¹⁵ y que hoy ya existe la igualdad, por lo que la coeducación es una de las exageraciones; que las mujeres son las principales educadoras tanto en la enseñanza formal como la informal en las etapas de infancia y adolescencia y por tanto, si hay machismo, ellas son las culpables, que si la naturaleza nos hizo diferentes, no tiene sentido reivindicar igualdad.

¹⁴ (2006, 6ª edición) Ediciones Morata. La primera traducción al castellano data de 1991.

¹⁵ Hay que tener en cuenta que esta afirmación era de los años 90 del siglo veinte. en la actualidad hay una superación abismal, sobre todo en el ámbito del lenguaje. Según el “Barómetro Juventud y Género 2023” del Centro Reina Sofía de Fad Juventud. (antes fundación de ayuda contra la drogadicción) realizadas a través de 1.500 entrevistas a jóvenes entre 15 y 29 años, el 57 % de las jóvenes se considera feminista frente al 26% de los jóvenes.

2.3. Promover y legislar

Urruzola ve una clara deficiencia en el proceso de legislar la enseñanza mixta como una mera distribución de espacios sin replantear ningún criterio para desactivar los estereotipos masculino y femenino que había fomentado la enseñanza segregada. Desactivar los estereotipos que para ella se concretarían en: prever una política no discriminatoria para las chicas, medir beneficios e inconvenientes para chicas y chicos, revisión de valores, revisar la estructura jerárquica de los centros, preparar al profesorado y revisión del androcentrismo en las materias. En todos los aspectos ha habido cambios y avances hacia la igualdad salvo en el último, en el del androcentrismo de las materias.

Podemos decir que el resto de los objetivos fueron conseguidos en parte; así, en la estructura de los centros cada día más mujeres ocupan cargos de dirección, y, en alguna medida muy voluntarista se preparó al profesorado, principalmente a través de los Centros de Formación del Profesorado desde los que se impartieron cursos de coeducación y se elaboraron cantidad de materiales con propuestas coeducativas que contemplaban revisión de valores y de androcentrismo en las materias y se “sensibilizaba” al profesorado. Sin embargo, esta sensibilización nunca se correspondió con la sensibilización de la administración a la hora de redactar los currículums, especialmente en la Enseñanza Secundaria, etapa en la que los contenidos conceptuales van cobrando protagonismo en la formación de las y los jóvenes y cuya importancia en su cosmovisión no es menor. Así, a modo de ejemplo, una Historia protagonizada por los varones y sus problemas tiene muchas posibilidades de configurar mentalidades en las que los varones y sus problemas se consideren los protagonistas.

La igualdad, y ahora la coeducación, en la legislación aparece unida a verbos que no obligan, solo animan, como “propiciar”, “promover”, “impulsar”, “potenciar”, “fomentar”, lo suficientemente ambiguos para que solo si mantienes unas actitudes sexistas y machistas notables, puedes contravenir la ley. Verbos, por otra parte muy *cuidadosos* con la sensibilidad de quien no quiera coeducar.

Sin ir más lejos, en la vigente LOMLOE (2020) el consejo escolar designará a una persona que “impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres”. Nótese que solo hace falta que sea “persona”, ninguna acreditación de sus capacidades para “fomentar”, verbo ambiguo sin ninguna indicación de práctica concreta. Así, el expediente quedaría cubierto, con ser vehículo de actos “festivos” extraescolares de celebración de fechas emblemáticas que tienen que ver con la igualdad como puedan ser el 25 de Noviembre o 8 de marzo. Muchas veces este trabajo supone ponerse en contacto con instituciones de diferente rango, y colaborar con sus celebraciones. Las horas de las que dispone el personal designado como responsable de la coeducación en el centro, caso de que la elección haya sido hecha entre el profesorado, pueden ser dos a lo sumo, muchas veces ninguna, pues dependen de los ajustes de los horarios del centro para la realización de las múltiples tareas que se han de llevar a cabo. Actividades tan importantes y necesarias como insuficientes, importantes y necesarias, dado que en algunos casos son la oportunidad de que el alumnado entre en contacto con el feminismo, aunque sea de un modo esporádico y en un

contexto “extraescolar” o “complementario”, insuficientes pues no pasa de ser un acto esporádico. La formación en igualdad tiene que ser más frecuente y continua en el tiempo para que las y los jóvenes lleguen a integrarla como parte de su saber y actuar, pues en el período de Educación Secundaria es crucial en la construcción de la identidad y modulación de su carácter.

Moreno (2013: 37-57) hace una descripción exhaustiva y escalonada de las prácticas para la coeducación divididas en “de inicio”, “de profundización” y de “excelencia”. Entre las primeras sugiere el uso no sexista del lenguaje y la celebración de días puntuales, entre las segundas todos los documentos del centro (web, talleres coeducativos para alumnado y familias) y entre las terceras, las de excelencia, la revisión de los documentos del centro (plan de Acción Tutorial, Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual, Reglamento de Régimen Interno) y concreciones curriculares poniendo claros ejemplos de dichas concreciones en las distintas materias. En la introducción a esta clara y detallada planificación coeducativa leemos que “cada persona o grupo decidirá, según contexto de actuación y formación, las actuaciones que pueda llevar a cabo” y concluye con que “esta guía solo quiere animar a las personas que fomenten la igualdad en un centro educativo a que realicen su labor con ánimo, con fuerza y con creatividad”.

Pienso que las personas que “fomenten” la igualdad en un centro educativo tienen que realizar su labor con seguridad de estar cumpliendo el currículum donde “ánimo, fuerza y creatividad” son condición necesaria para cualquier labor educativa, pero en ningún caso suficiente, porque poniéndonos en la utopía de que todo el profesorado llegase a tener el “impulso coeducativo” si no se reforman las materias, sobremanera las de humanidades, “el ánimo”, “la fuerza” y “la creatividad” se convertirán cuando menos en frustración colectiva debido a la falta de correspondencia entre lo serio que debiera hacer para llevar la coeducación diariamente al aula y lo que de hecho puede hacer, esto es, cumplir con un currículum androcéntrico. Porque, no lo olvidemos, el alumnado no lee los planes de igualdad de Centro, por el contrario, el alumnado oye durante unas seis horas diarias a su profesorado sobre cómo es y fue la construcción de nuestros parámetros de pensamiento, y en esta construcción no aparecen las mujeres y sus circunstancias o solo de manera muy esporádica.

Moreno (2023) valora la LOMLOE como la ley más coeducativa hasta la fecha en el sentido de que está atravesada de principio a fin por recomendaciones coeducativas y de igualdad entre varones y mujeres. Siendo esto cierto, podemos preguntarnos si los veinte años transcurridos desde la LOGSE, primera en constatar el androcentrismo en la enseñanza, y la LOMLOE, la ley educativa vigente, el camino recorrido nos llevó desde un inicio que se planteaba como transversal a un final en que se convirtió en transversal solo en el BOE, pues las “recomendaciones coeducativas” aparecen a lo largo de todo el desarrollo de la ley.

3. Feminismo, coeducación y transgenerismo

La coeducación entendida como formación integral del alumnado al margen de principios sexistas se asienta, repetimos una vez más, en la teoría feminista. Urruzola (2006), cual Casandra, veía amenazas del feminismo tanto por parte de las fuerzas políticas de la derecha como de la izquierda. Por parte de la izquierda con

“[...] discursos pseudofeministas, como por ejemplo, el manejado concepto de “los feminismos”. Se dice con frecuencia: “hay muchos feminismos, el feminismo dialógico, la teoría queer, el postfeminismo [...]”, “[...] tú tienes el tuyo, yo el mío”, “todas somos respetables, son diferentes feminismos y nadie tiene la verdad sobre el feminismo”. Discursos, que suenan muy bien, muy “democráticos”, muy “modernos”, pero cuyos argumentos no se sostienen como teorías feministas y cuyas intenciones, repetidas en la historia de otros países, ya han sido criticadas con profundidad por teóricas feministas como Sheila Jeffreys y Susan Faludi” (Urruzola, 2006: 93).

Entre estas amenazas Urruzola encontraba la teoría *queer*, hoy enfrentada al feminismo y a la coeducación, hasta el punto de que desde el feminismo se habla de “secuestro de la coeducación” (Carrasco, 2022, Carrasco e Hidalgo 2004). Este secuestro vendría de parte de las llamadas teorías generistas que son aquellas que sustituyen el sexo por el género, esto es, consideran que, frente a la teoría del género como construcción cultural sobre la base material del sexo, el sexo también tiene una componenda cultural, de modo que la distinción entre varones y mujeres en base al sexo ha de ser olvidada y sustituida por el género o los géneros que en cuanto elegidos son diseñados al antojo del consumidor o consumidora. Rompemos con la dicotomía naturaleza cultura y así como el género es una creación social, también lo es el sexo y ambos podemos asumirlos o rechazarlos. Se contempla lo que podemos llamar transgresión individual.

Carrasco (2022: 15) dice así en su crítica al transgenerismo:

“Precisamente ahora que sería tan necesario, la escuela y la educación obligatoria no cuentan con un compromiso coeducativo firme, ni institucional, ni profesional, de manera que el proyecto emancipador de la igualdad entre mujeres y hombres carece de defensas ante esta ofensiva ideológica. En lugar de centrarse en combatir la violencia y la reproducción del androcentrismo y de las desigualdades sexistas, que van en aumento, lo que parecía un nuevo interés por la coeducación por parte de la Administración educativa en los últimos años ha resultado ser en realidad la apropiación del vehículo por el que han penetrado las ideas transgeneristas en la escuela. Aunque se presentan como un avance progresista e inclusivo, sancionado por leyes y protocolos autonómicos aprobados en la mayoría de las comunidades autónomas, las ideas transgeneristas en realidad desvirtúan y dejan sin objetivos a la coeducación, tal como sucede con todas las herramientas de las políticas de igualdad diseñadas para contrarrestar las desigualdades entre mujeres y hombres”.

Coincido plenamente en la necesidad de la coeducación tanto por el avance de las ideas machistas entre la población, sobre manera entre los varones jóvenes, como que sea una educación universalista, esto es, se cuenten los avatares de toda la humanidad y no solo de una mitad. No así en que la coeducación esté secuestrada, pues, a mi juicio, nunca se puso a andar de una manera seria e institucional. De hecho, como ya vimos más arriba, el término coeducación en la legislación educativa es de la última ley (LOMLOE) y el peldaño más importante de la coeducación, la sustitución de las enseñanzas androcéntricas por las feministas, apenas ha comenzado. Tenemos infinidad de materiales y propuestas, pero todas fuera del “obligado cumplimiento”, todas en el campo semántico del “impulsar”, “apoyar”, “fomentar”, “animar”, “recomendar”, etc.

La autoras que sostienen el “secuestro de la coeducación” desmenuzan la propaganda transactivista en una serie de estadios desde el sexo elegido que nos abre una multiplicidad de opciones (Carrasco, 2022: 30-33) cuyo resultado es una idea que resulta fascinante para los adolescentes: “atreverse a ser” y “atreverse a mostrarse” identificando, erróneamente, esta transgresión con el desafío a la opresión.

Por su parte, la antropóloga Almudena Hernando analiza la facilidad de entrada entre la juventud de las vías generistas a través de los medios audiovisuales. Para Hernando esto supone una nueva ontología y un nuevo período que ella llama *posthistoria* caracterizada por la construcción de un *yo* fruto de la proyección que ofrecemos y los comentarios que resultan de tal proyección. Esta nueva subjetividad que hace aumentar los casos trans se complementaría con la mayor permisividad social y nuevas maneras de enfocarlos.

Hernando (2022: 165), recogiendo la idea de Shoshana Zuboff de que en la nueva forma de capitalismo “los comportamientos impredecibles equivalen a ingresos perdidos”, y para predecir estos comportamientos se ha de convertir “el deseo en una de las claves de construcción del *yo*. Y este *yo* hay que potenciarlo e inducirlo”.

Para Hernando el deseo cambia de escala con las plataformas y con los *big data*, puesto que estos “conectan variables que [...] aciertan a predecir los gustos y comportamientos personalizados de cada miembro del grupo social, se está produciendo un cambio en la concepción del *yo* que, en palabras de Turkle, está pasando «como un ente constituido por el lenguaje y la historia humana a algo que (moldearse) en clave máquina»” (Ibídem: 166).

Según esta autora, “la idea de interioridad psicológica como un espacio transformable (llámese mente, alma o “*yo*”) apareció como efecto de la escritura y está desapareciendo como efecto de los recursos de internet” (Ibídem: 170). La relación de los sujetos con la realidad está mediada por los recursos virtuales y el mundo virtual es pobre en alteridad y resistencia, es un mundo manejable a nuestro antojo en el que los vínculos no generan resistencia, ni alegría, ni frustración. Para ella, las identidades trans siempre han existido y si ahora hay una “explosión de identidades *trans*, «fluidas» y no binarias” (Ibídem: 177) se debe al acceso generalizado a las redes y plataformas que configuran nuestra relación con la realidad y con nosotros mismos. Y “así se va construyendo un “*yo*” integrado por representaciones visuales (Facebook, Instagram o TikTok por ejemplo), fragmentos de

pensamiento (Twitter¹⁶, por ejemplo) o canales de Youtube a través de los cuales [la persona] intenta construir una “marca personal” que la diferencie de las demás personas” (Hernando, 2022: 176).

“El cuerpo puede volver a convertirse –dice Hernando– en el *locus* en el que las personas intenten localizar su esencia, sustituyendo a la mente, el alma, el yo, o como quiera que llamemos a la interioridad [...] Un cuerpo mediado y transformado por las nuevas tecnologías, farmacoindustria y representaciones visuales y virtuales de su apariencia. El problema es que las emociones y los malestares pueden no encontrar en este un fácil campo de resolución” (Hernando, 2022: 177-178).

Volviendo al tema que nos ocupa, la coeducación, tenemos que añadir otro factor, y no el menor, de que los conceptos feministas no están, tal como venimos diciendo a lo largo de este texto, entre los que hay que aprender: se explica la evolución humana, la mitología, la filosofía, la historia, la economía, el arte, etc., con marcado sesgo androcéntrico. Conceptos de sexo y género nadie, salvo honrosas excepciones los ha explicado. Se olvida la educación afectiva y sexual y una psicología elemental de los procesos de construcción de *yo*.

Para Hernando, esta subjetividad construida desde el sentir individual sin referencia a los parámetros sociales patriarcales desde los que somos construidos y desde los poderes intrínsecos a estos parámetros, alberga el peligro de perder el pensamiento crítico de tal concepto en una sociedad en la que lejos están de desactivarse las estructuras de poder.

En palabras de Hernando (2022: 191-192):

“Si se prescinde del potencial crítico de la categoría de «género» se diluirá la posibilidad de luchar contra la discriminación de aquellas personas que se ocupan de lo relacional¹⁷ y se perderá la posibilidad de analizar en qué consiste y cómo resolver el malestar de una sociedad cada vez más manipulable, que identificará la libertad con el consumo incluido a través de deseos orientados, favoreciendo que los dueños de las plataformas alcancen cotas inimaginables de riqueza y poder”.

Este individualismo feroz tiene que ver con la salud mental y no es baladí que las mayores trastornos se sitúen en jóvenes de cierto acomodo social que son quienes tienen más “oportunidad” de construirse como “personas pantalla”.

Tal parece que la juventud oscila entre el machismo, sobre todo los varones, y el transgenerismo, sobre todo las mujeres, pues son mayoría las chicas que desean ser chico. Sabiendo que las causas son múltiples, el analfabetismo en la educación reglada de conceptos básicos procedentes de la teoría feminista no es causa menor: sexo/género, cuestionamiento público/privado, naturaleza/cultura, razón/emoción, etc., no llegaron a ser introducidos en los currículos. Además

¹⁶ Hoy X.

¹⁷ Almudena Hernando distingue dos tipos de construcción de la identidad: la relacional y la individual. La identidad relacional, es aquella que no cambia, que depende de los otros y sin conciencia de la individualidad. La individual se corresponde con la subjetividad y con el distanciamiento de los otros. La primera atañe a la socialización de las mujeres y la segunda a la de los varones.

del olvido de las mujeres en la transmisión de nuestro pasado y en los análisis presentes.

Las teorías generistas en todo caso ocupan un lugar casi vacío, porque coeducación en el sentido arriba expuesto, como incorporación de las teorías feministas a los conocimientos impartidos, solo ha habido, tal como venimos exponiendo, de un modo marginal, reducida a celebraciones y actividades extraescolares y dependiendo de la voluntad del profesorado.

5. Conclusión

Las cuatro leyes educativas en la democracia española (LOGSE, LOCE, LOE y LOMLOE), que promedian una cada seis años, y, como ya vimos antes, con la circunstancia de que algunas no llegaron a las aulas, debido a cambio de gobierno, son parte de la explicación de que factores educativos de gran calado como la educación en igualdad “diaria e inmersa en los contenidos” se haya quedado a las puertas de las aulas y fuera del trájín diario de la enseñanza, que pueda influir en cambios de mentalidad en la dirección de una igualdad real entre varones y mujeres.

Si bien hay un avance en la “sensibilidad coeducativa”, me atrevo a decir que esta se debe en gran parte más a una universalización de la “sensibilidad feminista”, que a un esfuerzo legislativo de las autoridades, pues en el ámbito de la educación los cambios efectivos requieren de otros ingredientes, además de la manida sensibilización. Requieren de una mezcla de imposición y persuasión que ha dado frutos esperados en otros ámbitos como puedan ser la implantación del Bilingüismo y de las Nuevas Tecnologías, situación que no hemos visto en el ámbito de la coeducación. Cabe argumentar que el caso de la coeducación es más difícil, pues el feminismo interviene en todos los campos del saber y no en saberes parciales, pero lo mismo que una materia se puede impartir en inglés y en castellano, también se puede impartir coeducativamente o androcéntricamente. Solo hay que intervenir en los contenidos, conceptos o saberes mínimos exigidos.

Para cualquier cambio educativo se legisla, presupuesta y se dan justas prebendas a quienes participan en tal cambio, sin embargo en coeducación no se legisló, ni se presupuestó, ni se ofrecieron compensaciones. Antes bien, se promovió, alentó, sensibilizó y otros verbos por el estilo a los que nos venimos refiriendo.

Quedó la coeducación en manos de voluntariosas profesoras que haciendo acrobacias pedagógicas para, sin saltarse el currículum, introducir “algo de lo suyo” en las explicaciones.

La LOMLOE, además de introducir por primera vez el concepto de coeducación introdujo algunos cambios en materias como Filosofía donde en Historia de la Filosofía, por primera vez se contempla en el currículum el estudio de Filósofas. No podemos dejar de alegrarnos por ello, pues supone incorporar aspectos de la pedagogía feminista en el currículum. Estas prescripciones serán efectivas cuando en las pruebas externas como el caso de acceso a la enseñanza superior sean de

obligado examen. Se puede objetar que no es una manera democrática de introducir la coeducación, mediante exámenes, pero considerar, como se ha hecho hasta ahora, la coeducación como algo de lo que todo enseñante ha de estar convencido para llevarla a cabo es la manera de que nunca llegue a estar implantada. Pues en el utópico caso de que todo el cuerpo de enseñantes tuviese conciencia y conocimientos para llevar la coeducación a las aulas, esto no sería posible sin unos contenidos que estuviesen a la altura de este “deseo coeducativo”, pues nadie puede inventar su propio currículum, sino que se ha de seguir el vigente legal.

Quienes estuvimos en las aulas de bachillerato sabemos que el *espíritu* del curso de segundo de bachillerato es preparar para el examen de ingreso a la Universidad y que el programa está muy recargado de contenidos, por lo que necesitamos garantías de que esas filosofías han de ser estudiadas y para ello han de ser contempladas en las pruebas. Pues, aunque la ley vigente (LOMLOE) reitera sus recomendaciones coeducativas en todos los apartados, si no se transcribe en prescripciones, la inercia será la que llevamos arrastrando estos últimos treinta y cinco años desde la promulgación de la LOGSE, pues hasta la fecha la coeducación se incumple sistemáticamente o se cumple, tal como vengo diciendo, con esfuerzos particulares.

Urge que las leyes elaboren contenidos acordes con teoría feminista coeducativa que no es añadir más temas, pues los programas están recargados, sino plantearlos de otro modo teniendo en cuenta a las mujeres.

Para terminar, si se me permite una analogía meteorológica podemos decir que la coeducación no pasó de una fina y breve lluvia que no llegó a empapar la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Amorós, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.

Arjones Fernández, Aurora (2017). “Educar para la participación activa de la ciudadanía a través de la materia Educación para la ciudadanía y derechos humanos del Grado de Educación Primaria en la Universidad de Málaga (España)”. En: *II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI*. Noviembre. Disponible en <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/14752/aurora%20arjones%20fernandez%20comunicacion.pdf?sequence=1> [03/04/2025].

Arniella, Rebeca (2024). “Mujeres y coeducación en la España democrática (1974-2024)”. Valladolid: Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/70680> [03/04/2025].

Ballarín Domingo, Pilar e Iglesias Galdo, Ana (2018). “Feminismo y educación. Recorrido de un camino común”. En: *Historia de la educación*, 37, pp. 37-67. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu2018373767> [03/04/2025].

Carrasco, Silvia (Coord.) (2022). *La coeducación secuestrada. Crítica feminista a la penetración de la ideas transgeneristas en la educación*. Barcelona: Lectulandia.

Carrasco, Silvia e Hidalgo, Ana (2024). “De las aulas a las hormonas. El secuestro de la coeducación por el patriarcado neoliberal”. En: *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (19), pp. 20-37. Disponible en: <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8400> [03/04/2025].

Arniella Casar, Rebeca (2024). “Mujeres y coeducación en la España democrática (1974-2024)”. TFM Estudios Feministas e Intervención para la Igualdad. Valladolid: Universidad de Valladolid. Master de Estudios Feministas y de Intervención para la Igualdad. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/70680> [03/04/2025].

Cavedo, Cristina (2024). “La evolución de la inclusión de la igualdad de género y coeducación en las leyes educativas españolas (desde 1857 hasta 2020)”. En: *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (19), pp. 38-55. Disponible en: <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8276> [03/04/2025].

César, María Elena (2022). “Género e Interculturalidad. La coeducación desde una mirada interseccional”. En: *Revista de Investigaciones Feministas*, 13(2), pp. 653-664. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5209/infe.78091> [03/04/2025].

Centro Reina Sofía Fad Juventud (2023). “Barómetro juventud y género”. Disponible en: <https://www.google.com/search?q=fad+barometro+juventus+y+genero+2> [03/04/2025].

Ehrenreich, Barbara y English, Deirde (1990). *Por tu propio bien. 150 de consejos de expertos a las mujeres*, traducción de Rodríguez Tapia. Madrid: Taurus.

Hernando, Almudena (2022). *La corriente de la Historia (y la contradicción de lo que somos)*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Jackson, Philip (2006). *Vida en la aulas*. Madrid: Morata.

Lanbroa, Colectivo de coeducación (2004). “La violencia sexista en el marco escolar”. En: *Lanbroa Conspiración Feminista*, 21, pp. 24-27.

Monasterio, Marta et al. (2011). *La coeducación en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.

LGE (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852> [03/04/2025].

LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [03/04/2025].

LOGSE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, Ordenación General del Sistema Educativo*. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf> [03/04/2025].

LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [03/04/2025].

LOMLOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf> [03/04/2025].

LOCE (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> [03/04/2025].

Moreno, Mariam (2023). “Análisis de la LOMLOE con perspectiva de género”. En: *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (36), pp. 139-153.

Moreno, Mariam (2013). *Queremos coeducar*. Avilés: Centro del Profesorado y Recursos Avilés-Oriente.

Puleo, Alicia (Coord.) (1995). *Papales sociales de mujeres y hombres. Materiales de apoyo para el profesorado. Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Puleo, Alicia (Coord.) (1993). *La filosofía contemporánea desde una perspectiva no androcéntrica*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Público (2024): “Uno de cada cinco hombres jóvenes no cree que golpear o amenazar a su pareja sea violencia machista”. 15 de noviembre. Disponible en: <https://www.publico.es/mujer/cada-cinco-hombres-jovenes-cree-golpear-amenazar-pareja-sea-violencia-machista.html> [03/04/2025].

Ruiz, Sagrario (2012). “La escuela mixta no es suficiente”. En: *Coordinadora Feminista. Federación Estatal de Organizaciones Feministas*. Disponible en: <https://www.feministas.org/la-escuela-mixta-no-es-suficiente.html> [03/04/2025].

Sau, Victoria (1990). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria.

Urruzola, María José (1995). *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Ediciones Maite Canal.

Urruzola, María José (1991). “¿Es posible coeducar en la escuela mixta?”. En: Joaquín Ramos García (Coord.). *El camino hacia una escuela coeducativa*, pp. 81-98. Salamanca: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

Urruzola, María José (2006). “Apuntes para abrir un debate sobre la situación del feminismo”. En: *Lectora. Revista de Dones i Textualitat*, (12), pp. 91-95. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Lectora/article/view/205571> [03/04/2025].

Vázquez, Raquel y Porto, Ángel Serafín (2020). “Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: De la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020)”. En: *Innovación Educativa*, (30), pp. 113-125. Disponible en: <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092> [03/04/2025].