

Cuadernos de Historia de la Educación nº 5

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES



Sociedad Española de Historia de la Educación

Cuadernos de Historia de la Educación nº 5

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
DE LAS MUJERES

Sociedad Española de Historia de la Educación

1ª Edición, 2009

Reservados todos los derechos. De acuerdo con la legislación vigente, y bajo las sanciones en ella previstas, queda totalmente prohibida la reproducción y/o transmisión parcial o total de este libro, por procedimientos mecánicos o electrónicos, incluyendo fotocopia, grabación magnética, óptica o cualesquiera otros procedimientos que la técnica permita o pueda permitir en el futuro, sin la expresa autorización por escrito de los propietarios del copyright.

- © Sociedad Española de Historia de la Educación, 2009
- © Ilustración portada: Escuela de Niñas. Cantillana (Sevilla) 1928. Colección particular de Consuelo Flecha.

ISBN: 978-84-692-3181-4
Depósito Legal: MU-1.686-2009

Impreso en España – Printed in Spain

Imprime: F.G. GRAF S.L.
fggraf@gmail.com

ÍNDICE

Presentación	7
Consuelo Flecha García	
Igualdad y Estudios de las Mujeres en las Universidades. Contexto legislativo	11
Consuelo Flecha García	
Importancia de la inclusión de la historia de la educación de las mujeres en los planes de estudio universitarios.....	33
Pilar Ballarín Domingo	
Reflexiones en torno al programa de la <i>Historia de la Educación de las mujeres</i>	45
Isabel Grana Gil y Teresa Rabazas Romero	
Historia de la Educación de las mujeres. Cuestiones metodológicas.....	61
Irene Palacio Lis	
Documento: Por la inclusión de Estudios de Género en los nuevos Planes de Estudio	89

PRESENTACIÓN

Continuando con el proyecto impulsado por la Sociedad Española de Historia de la Educación, de celebrar Seminarios especializados sobre cada una de las disciplinas específicas que se imparten dentro de su ámbito de conocimiento, se ha desarrollado el correspondiente a Historia de la Educación de las Mujeres. Nos hemos reunido en Sevilla, en el mes de septiembre de 2008, algunas de las profesoras que impartimos esa asignatura en diferentes universidades. Un grupo pequeño, debido a que figura en pocos de los planes de estudio elaborados en la última década del siglo pasado para los Títulos que imparten las Facultades de Educación de las Universidades Españolas. Esperamos de la reforma que ahora concluye, una nueva oportunidad para que sean más las que los incorporen.

Precisamente el nuevo proceso de cambio que se iniciaba con la finalidad de adecuar la estructura y funcionamiento de nuestras instituciones académicas al espacio europeo de educación superior, fue una de las razones que lleva a la Sociedad Española de Historia de la Educación a programar la convocatoria de encuentros científicos en los que se pudiera reflexionar, no únicamente, aunque también, sobre el lugar de cada materia histórica dentro del currículo, sino más especialmente, sobre su capacidad formadora, su significado dentro del modelo de enseñanza y de aprendizaje que concebimos, sobre el contexto científico y de desarrollo del conocimiento en el que se inscribe, sobre la metodología que hoy responde mejor a las características del alumnado y al campo profesional para el que se prepara, sobre los recursos documentales, los procedimientos didácticos, etc. Toda una serie de aspectos que han centrado el intercambio de experiencias y de datos en cada uno de los encuentros anteriores y, de igual manera, en el nuestro.

En esta línea de planteamientos, una de las cuestiones tratadas ha sido la de cómo se integra en los planes de estudio el conjunto de conocimientos que son objeto de la asignatura, el sentido que tiene dentro del currículo, lo que aporta a la formación que se ofrece al alumnado, el contexto de desarrollo de los Estudios de las Mujeres de los que es parte, y la normativa legal que reconoce esos conocimientos e incentiva su inclusión en la actividad universitaria.

Al mismo tiempo nos hemos preguntado en qué medida las innovaciones que han afectado en los últimos años a las disciplinas científicas en general, y a la historia de la educación en particular, han tenido en cuenta, e incorporado a los programas del resto de asignaturas de historia de la educación, los producidos sobre historia de las mujeres, con los criterios de análisis que emplea, con las claves de interpretación que pone en juego, con el bagaje de contenidos que ofrece. Porque debería de ser una de las consecuencias del amplio debate historiográfico al que asistimos, en el que el aislamiento científico va perdiendo razón de ser, y en el que se demanda la renovación historiográfica de la propia área disciplinar.

Las intervenciones y el diálogo han discurrido en torno al modo de ir construyendo una asignatura con menos tradición académica que otras y, por lo tanto, con más necesidad de contraste; a las modificaciones que la evaluación de cada curso ha ido aconsejando, a la selección de contenidos del programa, a los criterios para organizarlos, a los recursos didácticos disponibles. Referencias para el programa y actuación en la docencia, no desvinculadas de una concepción de la sociedad, de la ciencia, de la cultura, de la enseñanza y del aprendizaje, que incorpora nuevas formas de entender las relaciones sociales entre mujeres y hombres.

Ha sido una ocasión excelente para examinar el papel que debe cumplir entre las nuevas generaciones de estudiantes, chicas y chicos, para analizar el nivel de aceptación que demuestran ante estas temáticas específicas, para comentar acerca del mayor o menor éxito de unas y otras modalidades de metodología didáctica, del sistema de tutorías y relación con el alumnado, etc. Situaciones, circunstancias y motivos que están en el núcleo originario de nuestra tarea e interés hacia este campo.

En los últimos años venimos comprobando en las aulas la fragmentaria e insuficiente base histórica del alumnado de nuestras diversas asignaturas, a lo que se suma, en el caso de las chicas, una ausencia de vínculos entre las condiciones de su vida en la actualidad y la historia de las mujeres de, al menos, los dos últimos siglos. Cuando sabemos que necesitamos de otras personas para construir la propia identidad, que vivir e interpretar sólo con la categoría del presente la realidad personal, no favorece en las alumnas el necesario crecimiento de la conciencia de sí mismas. Para responder a lo uno y a lo otro, estos nuevos conocimientos

pueden ser un camino eficaz pues despiertan el interés del alumnado por la historia, de la que llegan muy distanciados, según sus propios testimonios. De esa manera se recuperará una parte del reconocimiento a las palabras que nos hablan de lo que nos ha precedido.

El trabajo realizado es el que recoge este número de *Cuadernos de Historia de la Educación*, con cuatro presentaciones que documentan y sistematizan los temas, aspectos, cuestiones y debates que son relevantes en la configuración de una disciplina académica. Sobre *Igualdad y Estudios de las Mujeres en las Universidades. Contexto legislativo*, escribe Consuelo Flecha García, de la Universidad de Sevilla, pensando en la conveniencia de recordar la trayectoria desde las primeras políticas públicas hasta las Leyes Orgánicas y de las Comunidades Autónomas que en su articulado incorporan la Igualdad y los Estudios de las Mujeres en la investigación, en la docencia y en la gestión universitarias.

Pilar Ballarín Domingo, de la Universidad de Granada, comienza su artículo, *Importancia de la inclusión de la Historia de la Educación de las Mujeres en los planes de estudio universitarios*, con una afirmación que ella misma califica de paradójica, la de «desterrar... la idea de que la historia de la educación de las mujeres es la «otra historia». A partir de esta premisa, describe y argumenta los motivos que justifican la inclusión de la historia de la educación de las mujeres en los planes de estudio universitarios.

En «Reflexiones en torno al programa de Historia de la Educación de las Mujeres», Isabel Grana Gil, de la Universidad de Málaga, y Teresa Rabazas Romero, de la Universidad Complutense de Madrid, parten de la pluralidad de líneas de investigación histórico educativa que han renovado los contenidos de la disciplina y permitido el diseño de nuevas asignaturas, entre ellas la historia de la educación de las mujeres. Se centran en el programa docente y aportan propuestas y referencias para cada uno de los pasos de su elaboración.

Irene Palacio Lis, de la Universidad de Valencia, ofrece un amplio trabajo titulado *Historia de la Educación de las Mujeres. Cuestiones Metodológicas*. En el marco de una renovada concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de las ventajas e inconvenientes de la asignatura, va presentando una documentada y precisa descripción de recursos didácticos y metodológicos que apoyan el desarrollo de la actividad docente: literatura, documentales, fuentes, especialistas invitados, dramatización, tutorías, evaluación, etc.

Se incluye, finalmente, el documento *Por la inclusión de Estudios de Género en los nuevos Planes de Estudio*, redactado con ocasión del Primer Congreso *Los Estudios sobre las Mujeres, de Género y Feministas. Grados y Postgrados en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Convocado por el Ministerio de

Trabajo y Asuntos Sociales y el Ministerio de Educación y Ciencia, reunió en noviembre de 2006 en Madrid, a profesoras e investigadoras de Estudios de las Mujeres, de Género y Feministas, de casi todas las universidades y numerosas áreas de conocimiento. Las participantes acordaron proponer ese documento al Gobierno de la Nación, con las firmas de adhesión al mismo.

Agradecemos la iniciativa y el apoyo de la Sociedad Española de Historia de la Educación para realizar este Encuentro. Por nuestra parte, seguiremos con satisfacción en una tarea docente e investigadora a la que cada vez contribuyen más personas. Lo que nos devuelve ese alumnado que aprende a observar el mundo con una visión más crítica y más ética, es el mejor incentivo.

Consuelo Flecha García
Universidad de Sevilla

IGUALDAD Y ESTUDIOS DE LAS MUJERES EN LAS UNIVERSIDADES. CONTEXTO LEGISLATIVO

Consuelo Flecha García
Universidad de Sevilla

La necesaria convergencia en el diseño y estructura universitaria dentro del *Espacio Europeo de Educación Superior*, con la consecuente reforma de los planes de estudio, se ha convertido en una nueva oportunidad para poner de manifiesto la trayectoria investigadora y académica en un ámbito del saber, los Estudios de las Mujeres, que ha producido en las últimas décadas un amplio y renovado caudal de conocimientos. Saberes recogidos en una producción bibliográfica extensa, disponibles para ser incorporados a los programas docentes con la finalidad de que profesorado y alumnado dispongan de un bagaje cultural y científico más libre de sesgos en la selección de los contenidos de las disciplinas que trabajan; labor científica que está aportando indudable virtualidad transformadora dentro de las áreas de conocimiento. Es además una línea que despierta cada vez mayor interés, tanto en la universidad como en otras instituciones y movimientos sociales, con las que establece relaciones de intercambio y de apoyo.

El conjunto de actuaciones académicas que se llevan a cabo es una realidad visible y con un creciente umbral de aceptación en los espacios donde se realizan, influyendo en el aumento de profesorado que se decide a incorporar la perspectiva de las mujeres a su tarea intelectual. Ha desencadenado una cascada de iniciativas y una natural curiosidad por temáticas de estudio, y por perspectivas de observación y de análisis, necesarias, creativas y, como se está demostrando, atrayentes. Son muy bien acogidas por el alumnado, son un incentivo para aprender, y producen

satisfacción en quienes tienen la oportunidad de participar. La novedad de los conocimientos que difunden, y la toma de conciencia de lo que ha supuesto la desmemoria anterior, no son ajenas a esa actitud positiva.

Se ha logrado mucho en poco tiempo; incluso estar al día de todo lo que se publica, del volumen de documentación que ofrecen a quienes se interesan por nuevas perspectivas en la ciencia y en la cultura, comienza a no ser fácil. Producción científica que en los últimos años ha hecho posible incorporar materias específicas de Estudios de las Mujeres en numerosos planes de estudio; una de ellas, la Historia de la Educación de las Mujeres. En esta tarea tendría que avanzarse ahora, manteniendo las que ya figuraban, e introduciendo otras en los títulos donde no están, aunque sabemos bien la complejidad que encierran esos acuerdos.

La coordinación de profesoras de diferentes universidades, los encuentros convocados por los Organismos de Igualdad de varias Comunidades Autónomas, por el Instituto de la Mujer a nivel estatal, además de la celebración de un Congreso sobre este tema, organizado por el Ministerio de Educación y la Secretaría General de Políticas de Igualdad –hoy Ministerio de Igualdad–, han acompañado en este camino.

Y como la leyes son consecuencia, en primer lugar de los principios recogidos en el ordenamiento constitucional pero, al mismo tiempo, de la necesidad de dar respuesta a situaciones de hecho que es necesario regular, impulsar o reconocer, algunas de las aprobadas en los últimos años han tenido en cuenta las nuevas referencias que hoy se quiere introducir en la ciencia, en la cultura, en las relaciones que se establecen en la universidad entre hombres y mujeres, y en el conjunto de la sociedad.

EL ORIGEN DE LAS NORMATIVAS

La Ley Orgánica de Universidades de 2007¹, en las modificaciones que introduce a la aprobada en 2001, demuestra la acogida de esta trayectoria, y ha incluido en su articulado diferentes proposiciones llamadas a reconocerla y a apoyarla. Desde el inicio de su Preámbulo la ley avisa de que:

1 Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de *Universidades* (BOE nº 89, de 13 de abril).

«El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad.»

Lo cual reclama una formación que atienda a los desafíos del conocimiento y a las necesidades de una sociedad en transformación. Manifiesta el papel de las instituciones académicas como transmisoras de valores, explicitando la finalidad de:

«Alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales, y la igualdad entre hombres y mujeres».

Respuesta que los centros de enseñanza superior han de dar:

«A través, no sólo de la incorporación de tales valores como objetivos propios de la universidad y de la calidad de su actividad, sino mediante el establecimiento de sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación, y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación».

Es uno de los medios que puede dar mayor calidad a las funciones que desempeñan las instituciones universitarias, en la línea de lo que otros organismos públicos, nacionales e internacionales, vienen proponiendo desde hace tiempo, en una trayectoria fraguada como consecuencia cercana del Año Internacional de la Mujer. Su celebración en 1975, convocado por las Naciones Unidas, desencadena una secuencia de actividades y de pronunciamientos que pusieron en primer plano muchas de las condiciones y de las circunstancias en las que vivían las mujeres. La visibilidad de estos datos llevó a ese y a otros organismos internacionales, a los gobiernos nacionales, a los servicios con competencias en materia de igualdad dentro de la Comunidad Europea, a elaborar informes de situación y al diseño de políticas de cambio para ser aplicadas en cada país. A partir de los diagnósticos y de las opiniones compartidas, se aprobaron propuestas, se pusieron en marcha acciones positivas, y se asignaron recursos económicos para hacerlo posible. El objetivo era incidir en la evolución de la mentalidad y de los comportamientos que mantenían una asignación desigual y obligada de los papeles sociales entre hombres y mujeres. De esta manera se empezó a roturar un camino hacia la

presencia normalizada de la población femenina en el proyecto y en las metas de sociedades no dispuestas a que se prescindiera del cincuenta por ciento de sus recursos humanos.

En nuestro ámbito geográfico y político, la Comunidad Europea, plataforma democrática a la que los Estados se iban incorporando, creó con esta finalidad la Oficina para el Empleo y la Igualdad de las Mujeres, el Comité Consultivo para la Igualdad de Oportunidades, el Servicio de Información sobre la Problemática de las Mujeres y las Organizaciones Femeninas, el Comité Paritario sobre la Igualdad de Oportunidades, la Comisión de Derechos de la Mujer del Parlamento Europeo, etc. La igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se convirtió en uno de los criterios que se incorporaban a muchas de las propuestas políticas. Objetivo para el que se dictan Resoluciones, se van aprobando Directivas y se hacen Recomendaciones, todo un marco normativo que materializa la voluntad de repercutir positivamente en la legislación de cada uno de los Estados nacionales miembros.

Un trabajo lento pero constante que diez años después acentúa los planes de impulso a actuaciones concretas que se habían demostrado fundamentales. Diversificaron el ámbito de influencia y lo adaptaron no sólo al modelo de progreso económico y social deseado, sino también a las características del rápido avance tecnológico. Es el momento en el que se atiende de manera especial al mundo de la educación, al de los procesos formativos, y a una de las consecuencias que había de producir: el acceso femenino generalizado, y la promoción profesional correspondiente. Con el propósito de garantizar intervenciones desde la perspectiva de la igualdad, se contemplaron medidas destinadas a reconocer y a eliminar prácticas que limitaban las oportunidades en el hacer cotidiano de los sistemas educativos, desde el nivel infantil hasta la universidad, en la formación inicial y en la permanente.

Como muestra de esta atención, en el año 1985 se aprueba en la Comunidad Europea el primer programa sobre Igualdad en la Educación, en el que se reconoce que estas situaciones habían de afrontarse desde la base, desde los primeros años de escolaridad, paralelamente a un desarrollo de acciones destinadas a modificar los valores del entorno y a alentar otro tipo de comportamientos en las generaciones jóvenes; garantizando, por ejemplo, unos libros de texto y unos materiales curriculares sin prejuicios culturales y estereotipos sexistas, y unos planes de formación inicial y continua del profesorado en materia de igualdad.

Las medidas se centraron entonces en las que incentivaban la aplicación de la normativa existente, y en el logro de una mejor utilización de los recursos disponibles. La finalidad era clara, avanzar en todos los ámbitos de la educación hacia una efectiva igualdad de oportunidades, hacia la diversificación profesional

de las mujeres, hacia una mayor utilización de las nuevas tecnologías, hacia un compartir equitativo de las responsabilidades familiares, profesionales y sociales. Para ello se publicitaron campañas en diferentes medios, informativas y de sensibilización, que comenzaron a quebrar algunas de las certezas de la mentalidad predominante.

En junio de ese año 1985 se dicta la primera Resolución², con una propuesta de intervenciones a favor de la igualdad de oportunidades entre los y las jóvenes en materia de educación; acuerdo que se amplía un año después, en junio de 1986³, con un programa a medio plazo para promover la igualdad en la vida económica, en la producción cultural y en las dinámicas sociales. Una vez más, en julio de 1988⁴, se vuelve a insistir en la exigencia de acentuar las acciones en materia de educación y de formación profesional, a las que se reconoce y se otorga un gran potencial de cambio.

UNIVERSIDAD E IGUALDAD

España se incorpora en este período a los programas europeos desarrollando iniciativas propias. En 1987 el Gobierno aprueba el primer *Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres*⁵, creando una estructura básica que facilitara el impulso necesario, las decisiones adecuadas, y la ejecución de políticas ministeriales destinadas a mejorar el lugar social de las mujeres en los diferentes ámbitos de actuación social. En el apartado de Educación y Cultura este Plan se refiere explícitamente a la universidad, incluyéndola en uno de los objetivos, que formulaba así:

«El Ministerio de Educación... promoverá la integración de una formación inicial en la pedagogía de la igualdad de oportunidades entre los sexos, en los currícula de las distintas Universidades».⁶

2 Resolución 85/C 166/01, de 3 de junio (DO nº C 166, del 5 de julio de 1985), y la *Comunicación de la Comisión al Consejo de las Comunidades Europeas*, de 20 de diciembre de 1985.

3 Resolución de 26 de junio de 1986 (DO nº C 203, del 12 de agosto de 1986).

4 DO nº C 235, de 12 de septiembre de 1988.

5 Por Acuerdo del Consejo de Ministros, de 25 de septiembre de 1987.

6 *Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres 1988-1990*, Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, Madrid, 1987, p. 47.

Decisión inteligente, de cuyos efectos se estaba todavía lejos, pero muy efectiva en las experiencias que se iniciaron atraídas por ese anuncio.

La valoración en la década siguiente de los beneficios obtenidos pusieron de manifiesto que las disposiciones aprobadas hasta entonces no eran suficientes por sí solas para despejar las condiciones de desigualdad que seguían afectando a las mujeres. Los progresos no podían reducirse al establecimiento de condiciones formales de igualdad en el acceso a uno u otro espacio. Había que considerar las posiciones de las que partían las mujeres, y en las que iban a encontrarse después de salir del sistema educativo; lo cual significaba compensar límites, y también contar con las fortalezas. Aunque era evidente que se iba produciendo una mayor sensibilidad social, y la lógica y paulatina evolución de opiniones, de certezas y de actitudes en relación con las mujeres.

En consonancia con el itinerario que se estaba siguiendo, en 1993 se presenta el *II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres*⁷, que introducía un cambio cualitativo en las políticas de igualdad respecto de la etapa anterior. No dejaba de destacarse el lugar prioritario y la mediación fundamental de los procesos educativos a la hora de desactivar el sistema de relaciones sociales de jerarquía y de dependencia justificado con la diferencia sexual. Pero la presencia mayoritaria de alumnas en las aulas exigía ampliar el alcance de las expectativas. Y se hizo centrando la mirada en el conocimiento transmitido en las aulas; había que fijarse en él, había que revisarlo, y había que detenerse en cómo se construía, cómo se legitimaba y cómo se seleccionaba. De ahí que se incluyera un objetivo destinado a:

«Promover la participación equitativa de las mujeres en los procesos de elaboración y transmisión del conocimiento».

Poniendo la meta no sólo en una cuestión de número, sino en lo que debía significar esa revisión conceptual. En consecuencia, la universidad quedaba implicada, como apunta seguidamente el texto:

«La Universidad, espacio privilegiado de elaboración y transmisión del conocimiento, también debe incorporar un análisis crítico sobre el carácter androcéntrico de la Ciencia, la propia estructura de las

7 Por Acuerdo del Consejo de Ministros, de 15 de enero de 1993.

disciplinas y los modos de legitimación, transmisión y difusión del conocimiento».⁸

Una tarea que el profesorado universitario debía asumir en proyectos de investigación, celebración de seminarios, encuentros disciplinares, etc.

Después de la celebración en 1995 de la IV Conferencia Mundial de Mujeres de Pekín, el IV Programa de Acción Comunitario para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres para 1996-2000⁹, incorpora las conclusiones de ese encuentro y sustenta buena parte de sus propuestas, más especialmente la transversalidad como criterio y como procedimiento en el impulso de las políticas comunitarias; aportaba nueva credibilidad a las acciones que se estaban intentando.

Con esta orientación se elabora en España el *III Plan para la Igualdad de Oportunidades* para el periodo 1997-2000. Tiene ya en cuenta la transversalidad, en virtud de la cual el principio de igualdad debía impregnar todas las políticas públicas, e insiste en los aspectos anteriores relacionados con la universidad, cuyo logro dependería, entre otras iniciativas, de la acción investigadora. Para ello introduce la exigencia de «Promover la investigación relacionada con los estudios de las mujeres y del género¹⁰. Una formulación que representaba, sin duda, un avance cualitativo en este proceso, con metas cada vez más ambiciosas, en coordinación con la comunidad europea que no dejaba de producir propuestas que pudieran ser acogidas e incorporadas a la legislación de los diferentes países. Fue una etapa de sucesivos programas articulados, de Planes de Igualdad de Oportunidades, que facilitó la sensibilización y los primeros cambios.

Con la entrada en el nuevo milenio empezamos a encontrar otro rango jurídico en las propuestas que el Gobierno de España asume de organismos, instituciones y grupos con implicación y trabajo en esta perspectiva. En los enfoques que se deben adoptar y en los ámbitos a los que dirigirse, pasan a ser leyes las que involucran a todas las administraciones, y en concreto a la educativa, a los distintos niveles de enseñanza, a la docencia, a la investigación, al profesorado, etc. En pocos años el escenario normativo se ha transformado.

8 *II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres 1993-1995*, Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, Madrid, 1995, p. 39.

9 COM (95) 0381), y Resolución de 17 de noviembre de 1995.

10 *III Plan para la Igualdad de Oportunidades 1997-2000*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1997.

La Ley Orgánica de Universidades¹¹ aprobada en 2001, hablaba únicamente de igualdad en las condiciones de acceso, y del principio de igualdad unido al de mérito y de capacidad para el acceso a determinados puestos; afirmaciones de carácter general. Dos años después, en 2003, la Ley de Universidades de Cataluña¹², introduce como título de la Disposición adicional Octava, el de «Perspectiva de género», esa posición desde la que se analizan, o esa clave desde la que se interpretan, las relaciones sociales entre mujeres y hombres, y las implicaciones que tiene cualquier acción planificada en unas y en otros. Dice en el párrafo correspondiente:

«El departamento competente en materia de universidades, y las universidades, deben promover acciones para alcanzar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos universitarios».

Un pronunciamiento parecido al que incluirá en el mes de diciembre la Ley de Universidades de la Comunidad Andaluza¹³, en cuyo texto también se utilizaba una expresión muy general, que:

«Los programas de financiación universitaria condicionada contemplarán ayudas a programas universitarios que estén orientados a favorecer... las políticas y prácticas de igualdad y muy especialmente las de género».

Pero al formar parte del artículo 53 dedicado a «Estudio, docencia e investigación», quedaba clara su interpretación.

En ese mismo año, la Comunidad Valenciana regula aspectos que tienen que ver con la universidad en la Ley para la *Igualdad entre Hombres y Mujeres*¹⁴. En el artículo ocho, sobre «Formación para la igualdad», se declara que:

11 Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, *de Universidades* (BOE nº 307, de 24 de diciembre).

12 Ley 1/2003, de 19 de febrero, *de Universidades de Cataluña* (DOGC nº 3826, de 20 de febrero).

13 La Ley 15/2003 de 22 de diciembre, *Andaluza de Universidades* (BOJA, nº 251, de 31 de diciembre).

14 Ley 9/2003, de 2 de abril, de la Generalitat, para la *Igualdad entre Mujeres y Hombres* (DOGV, nº 4474, de 4 de abril).

«La administración autonómica competente en materia educativa establecerá y fomentará los mecanismos de formación, control y seguimiento, adaptados a los diferentes niveles de enseñanza (infantil, primaria, secundaria y universitaria) para implantar y garantizar la igualdad de sexos en el sistema educativo valenciano mediante la aprobación y el seguimiento de la ejecución de planes anuales de coeducación en cada nivel educativo.»

También la enseñanza universitaria entra en este propósito de incorporar planes de coeducación a todo el sistema, pues lo que esa modalidad educativa implicaba no se cumple por el hecho de estar en las mismas aulas alumnas y alumnos.

Y el artículo nueve está dirigido específicamente a la universidad, con el título de «Promoción en la universidad de la igualdad de oportunidades». Afirma que:

«A tal efecto, el Gobierno Valenciano financiará en colaboración con las universidades valencianas, actividades anuales para la promoción de asignaturas y proyectos docentes con un enfoque de género». Y en correspondencia, «Las universidades deben promover la implantación de asignaturas y realización de proyectos docentes que incorporen la perspectiva de género.»

La Ley sobre Universidades del País Vasco¹⁵ se aprueba en 2004. Respecto de las anteriores, es más ambiciosa en el modo de concebir el trabajo universitario, pues la perspectiva de las mujeres aparece entre los principios que fundamentan la ordenación del sistema universitario vasco. Se afirma en el artículo siete:

«La contribución a la producción de un conocimiento no androcéntrico, apoyando las medidas de acción positiva que las universidades consideren necesarias a fin de facilitar una mejor inserción y promoción de las mujeres en todas las áreas de conocimiento».

15 Ley 3/2004, de 25 de febrero, del *Sistema Universitario Vasco* (BOPV, nº 50, de 12 de Marzo).

Y más adelante, en la Disposición adicional Octava, bajo el epígrafe de «Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres» establece que:

«El departamento competente en materia de universidades impulsará en todas las áreas universitarias iniciativas para consolidar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.»

La Comunidad Autónoma de Galicia se incorpora a este tipo de propuestas legislativas con la Ley para la *Igualdad de Mujeres y Hombres*¹⁶ de 2004, donde aparece también la universidad. En el artículo once trata «Las cuestiones de género en el campo de la educación superior», depositando en la Junta de Galicia la responsabilidad de:

«Fomentar, sin vulnerar el régimen de autonomía universitaria, la docencia, el estudio y la investigación de las cuestiones de género en el ámbito de la educación superior, y a estos efectos:

a) Se promoverá la creación de cátedras sobre cuestiones de género en las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias.

b) Se potenciará la realización de proyectos de estudio e investigación sobre cuestiones de género y/o de proyectos de estudio e investigación en los que se integre una perspectiva de género.»

En el artículo nueve, centrado en «El currículo regulador del sistema educativo», se reserva también la decisión de incluir «en los programas de formación del profesorado, como materia específica, la igualdad y la violencia de género.» Formación del profesorado, una cuestión que se reitera, en la que más se insiste en toda la legislación sobre medidas a favor de una mayor igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, como seguiremos viendo.

¹⁶ Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la *Igualdad de Mujeres y Hombres* (BOE, n° 228, de 21 septiembre).

ÁMBITO UNIVERSITARIO Y PROBLEMAS SOCIALES

Esta secuencia de normativas permite comprobar que toda la energía, todo el esfuerzo, toda la dedicación invertidas por las mujeres durante tanto tiempo, no han sido en vano. Hay muchos indicadores que lo demuestran, aunque pasan a ocupar primeros planos algunos problemas que emergen de la privacidad donde estaban enmascarados; entre ellos el de la violencia contra las mujeres, en cuya erradicación la universidad también tiene que tomar parte. De hecho, la Ley de 2004 sobre *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*¹⁷ compromete a las universidades cuando en el artículo 4.7. dice que:

«Incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal».

Precepto que se desarrolla enumerando en el artículo 7 sobre *Formación inicial y permanente del profesorado*, los diferentes aspectos a los que se debe atender. Reproduzco todo su contenido por la importancia que hay que concederle dentro de los procesos formativos que diseñan las Facultades de Ciencias de la Educación:

«Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieren los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para:

a) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

b) La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos, en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

c) La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas.

17 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre (BOE nº 313, de 29 de diciembre).

d) El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.»

Conocimientos y actitudes básicas para el crecimiento de cada estudiante y para las relaciones de convivencia cercana y social que, en programas específicos y de forma transversal en todas las disciplinas, no pueden ser descuidados en ninguno de los ámbitos educativos de cualquier nivel y modalidad.

En febrero de 2005 el Gobierno Vasco aprueba la Ley para la *Igualdad de Mujeres y Hombres* de esa comunidad autónoma¹⁸. Dedicó el Capítulo III a Educación, y su Sección Segunda a la Enseñanza Universitaria, donde amplía lo que ya había dispuesto en la Ley del Sistema Universitario Vasco. El artículo 33, de Disposiciones generales, recoge la serie de medidas que habrán de tomarse. Dice así:

«1. Las universidades que integran el sistema universitario vasco promoverán la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres con relación a la carrera docente y el acceso a los ámbitos de toma de decisiones, y fomentarán una participación equilibrada del alumnado en función del sexo en todas las disciplinas y áreas del conocimiento.

2. Asimismo, velarán por que en la docencia y en los trabajos de investigación sobre las diferentes áreas de conocimiento se integre la perspectiva de género, se haga un uso no sexista del lenguaje y se incorpore el saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la Humanidad.

3. La Administración de la Comunidad Autónoma promoverá que las universidades vascas impartan de manera estable formación especializada de agente de igualdad de mujeres y hombres, así como que incorporen la perspectiva de género en todas sus disciplinas y áreas del conocimiento.

4. La Administración educativa, en sus convocatorias de apoyo a la formación y a la investigación, valorará especialmente aquellos proyectos que:

¹⁸ Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la *Igualdad de Mujeres y Hombres del País Vasco* (BOPV, nº 42, de 2 de marzo).

a) Estén liderados por mujeres, en aquellas ramas de la investigación en las que estén infrarrepresentadas.

b) Tengan en los equipos de investigación una representación equilibrada de mujeres y hombres.

c) Contribuyan a la comprensión de las cuestiones relacionadas con la desigualdad de mujeres y hombres y la relación de jerarquía entre los sexos.

d) Planteen medidas para eliminar las desigualdades y promover la igualdad de mujeres y hombres.

5. La Administración educativa establecerá subvenciones para apoyar la realización de proyectos que fomenten la igualdad de mujeres y hombres en el ámbito del sistema universitario vasco.»

Carrera docente, toma de decisiones, lenguaje no sexista, perspectiva de género en todas las disciplinas y áreas del conocimiento, agente de igualdad, acciones positivas en el campo de la investigación, apoyo económico, etc. son propuestas con capacidad de cambio dentro del sistema universitario vasco, al que se refiere de manera directa, pero válido para cualquier otro.

La Comisión de las Comunidades Europeas¹⁹ había afirmado en el año 2003 que «en la Europa del conocimiento» las universidades tenían ante sí el reto «de adaptarse a una serie de cambios profundos»; uno de ellos «la reorganización de los conocimientos», obligado por la «diversificación y la especialización cada vez mayores del saber y [por] la aparición de campos... específicos y precisos». Y lamentaba que «sin embargo, las actividades de las universidades, concretamente en lo que se refiere a la enseñanza, tienden a mantener su organización en función del sistema tradicional de disciplinas». Esta mirada desde un observatorio supranacional avala el tipo de políticas que se están poniendo en marcha en España en relación con la universidad, las cuales dan pruebas del esfuerzo propositivo para intervenir en la reorganización de los conocimientos.

19 Comunicación de la Comisión: *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*, Bruselas, 5 de febrero de 2003, COM (2003) 58.

UNA SECUENCIA DE LEYES

En el año 2007 fueron seis las disposiciones legislativas con rango de ley que se aprueban, dos de nivel estatal y cuatro de ámbito autonómico, con normas que afectan a la actividad universitaria.

La primera, la Ley Orgánica para la *Igualdad efectiva de mujeres y hombres*²⁰, que se aprueba en el mes de marzo. Dentro del Capítulo II sobre *Acción administrativa para la igualdad*, comienza con el artículo 23, que habla de «La educación para la igualdad de mujeres y hombres» dentro del sistema educativo y de «la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros». Entre las actuaciones para hacerlo posible incluye en el apartado c, la siguiente:

«La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado».

Algo que obliga a ser tenido en cuenta por las Facultades de Educación y de los Títulos de Formación del Profesorado.

El artículo 25 se refiere a «La Igualdad en la educación superior». En él afirma que las administraciones públicas «fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres». Para lo que tendrán que promover:

«La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, la creación de postgrados específicos, y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia».

Docencia e investigación sobre el significado y el alcance de la igualdad, que tendrá que reflejarse en el plan de estudios de cada Título y en el diseño de las líneas de investigación. Lo cual demuestra el reconocimiento que, con lenguaje legislativo, se otorga a una trayectoria de actuación contrastada, y que no debería desconsiderarse, justificándolo en la expresión introducida en el apartado 2. c) «La inclusión, en los planes de estudio en que proceda».

²⁰ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la *Igualdad efectiva de mujeres y hombres* (BOE n° 71, de viernes 23 marzo).

En Aragón, la *Ley de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia*²¹, introduce en el artículo siete, entre las medidas a aplicar en el ámbito educativo, la que subraya una vez más, la presencia inexcusable en la formación del profesorado:

«En los planes de formación del profesorado se potenciarán aquellos proyectos formativos que desarrollen la función tutorial y de orientación del profesorado en acciones que ayuden a incrementar en el alumnado los valores de igualdad y no violencia.»

Por eso la Ley Orgánica de Universidades de 12 de abril de 2007, se ha sumado a todo este itinerario recorrido, subrayando medidas que garanticen su inserción dentro de la estructura formal de la universidad, entre otras a través de: «la creación de programas específicos sobre la igualdad de género», como se lee en el Preámbulo de la misma. Es obligada la participación y el compromiso de las universidades en una formación que no puede prescindir de esas determinadas dimensiones del conocimiento científico y de las actitudes personales, transmitiéndolas y favoreciéndolas desde los planes de estudio de su alumnado, y desde los diversos programas que desarrolle dentro y fuera de las aulas. Teniendo en cuenta, y valorando, lo producido y lo divulgado en las tres últimas décadas, reflejado en proyectos de investigación, publicaciones, organización de seminarios, cursos, congresos, programas de doctorado, postgrados, creación de redes, etc.

Las disposiciones emanadas desde los organismos europeos, a las que se siguen uniendo las de España, nos han llevado a tener que pensar de nuevo el diseño de los itinerarios de formación de cada una de los títulos, con adaptación de finalidades y de contenidos, además de los tiempos, los espacios y las metodologías. Actuación coordinada de todas las instancias con capacidad de decisión en ese delimitado ámbito, que se revela prioritaria e imprescindible de cara a proponer otro estilo de formación de quienes tienen que prepararse para vivir en una sociedad más justa también con las mujeres.

Y la Ley da esa misma orientación a otros dos aspectos en los que es pertinente aplicar el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; en el establecimiento de «sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación», y favoreciendo «una mayor participación de la mujer en los

21 Ley 4/2007, de 22 de marzo, de *Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón* (BOA, nº 41, de 9 de abril).

grupos de investigación». Incluye la necesidad de arbitrar medidas que conduzcan a esos objetivos, y deja en manos de los poderes públicos el:

«Remover los obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar una presencia en los órganos de gobierno de las universidades y en el nivel más elevado de la función pública docente e investigadora acorde con el porcentaje que representan entre los licenciados universitarios».

De esta forma parece dejar fuera de la universidad algunas de las decisiones sobre los procedimientos requeridos para hacer realidad lo propuesto, inclinándose por la conveniencia de un impulso y un arbitraje externo que impida caer en la pasividad.

Entre las modificaciones a la Ley de Universidades de 2001, una corresponde al artículo trece, apartado b., sobre las normas electorales, en las que ahora se introduce que «deberán propiciar en los órganos colegiados la presencia equilibrada entre mujeres y hombres». Vemos que esta normativa se ha centrado prioritariamente en cómo están representadas las mujeres, pues se entiende que, en buena parte, el logro de esas posiciones en espacios de decisión, es el camino más eficaz para los cambios que se desean.

Quizás porque el *Espacio Europeo de Educación Superior* si bien se ha encontrado, no sólo con la situación descrita en relación con los Estudios de las Mujeres, y con unas universidades de presencia femenina mayoritaria –alumnas, de administración y servicios, y un tercio de profesoras–, es consciente de la distribución tan desigual que se produce en las distintas carreras, en los cuerpos docentes y administrativos, en las responsabilidades investigadoras, y en los órganos de decisión. Desigualdades en muchos casos más sutiles que antes pero, de la misma forma, eficaces en lo que paralizan y en lo que ignoran o desconsideran.

No entra en las cuestiones de actividad docente y de temas de investigación, salvo que queden incluidas en las últimas líneas del párrafo que estamos comentando, cuando dice que la Ley «introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género». Quizás se debe la falta de formulación más explícita, a que se encuentra ya descrito este aspecto en la Ley de Igualdad de 2004.

Justifica estos preceptos, no únicamente por los valores de tolerancia y de igualdad que incorporan, por el respeto a los derechos y libertades fundamentales que suponen, sino también porque contribuyen a una mayor calidad de sus actuaciones; razón de la que tendría que derivarse el formar parte de los indicadores de evaluación de la calidad universitaria.

En el artículo 27 incluye la aplicación del principio de igualdad en las normas de organización y de funcionamiento de las universidades privadas, estableciendo un sistema de evaluación de logros: «Coordinar la elaboración y seguimiento de informes sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres en la universidad».

Presencia representativa en los equipos de investigación y en diferentes comisiones universitarias, aparece en varios artículos; en el 41.4. «Se promoverá que los equipos de investigación desarrollen su carrera profesional fomentando una presencia equilibrada entre mujeres y hombres en todos sus ámbitos»; en el artículo 57.2 sobre las comisiones de acreditación dice que el criterio para formarlas debe ser «procurando una composición equilibrada entre mujeres y hombres, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas, debidamente motivadas»; y lo mismo en el artículo 62.3, en el caso de las comisiones de selección de plazas.

Concreta también los distintos procedimientos que se han de utilizar para llevar a la práctica todo lo legislado; entre ellos, el que la Ley hace objeto de la Disposición adicional Duodécima, la creación de *Unidades de igualdad*. Establece que las universidades:

«Contarán entre sus estructuras de organización con Unidades de Igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres.»

En otras de las Leyes sobre esta misma temática aprobadas en diferentes Comunidades Autónomas, se subrayan en unas, se omiten en otras, y se amplían en algunas, propuestas y orientaciones coincidentes con todas las anteriores.

La Ley para la *Promoción de la igualdad de género en Andalucía*²² dedica una Sección, la segunda, a la *Igualdad de oportunidades en la Educación Superior*. Es la normativa que amplía y explicita más todos los aspectos referidos a la docencia, a la investigación, a la presencia en órganos de toma de decisión, y a importantes cuestiones no consideradas en la Ley de carácter nacional ni en otras autonómicas; por ejemplo, el reconocimiento de los estudios de género como mérito a valorar en el profesorado. Es en el artículo 21 donde se señala que:

22 Ley 12/2007, 26 de noviembre, para la *Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía* (BOJA nº 247, 18 de diciembre).

«El sistema universitario andaluz promoverá que se reconozcan los estudios de género como mérito a tener en cuenta en la evaluación de la actividad docente, investigadora y de gestión del personal docente e investigador de las universidades públicas de Andalucía».

Afirmación que supone un paso cualitativo en el modo de ser considerado este ámbito del conocimiento dentro del sistema universitario. Y en el apartado tercero de este mismo artículo, las administraciones públicas se responsabilizan de fomentar:

«El apoyo a la formación y a la investigación en materia de igualdad entre mujeres y hombres», y de promover y velar «porque los proyectos de investigación de los que se puedan extraer resultados para las personas, tengan en cuenta la perspectiva de género».

Habla esta Ley de de fomentar la igualdad de oportunidades de mujeres y hombres en la carrera profesional, en la conciliación de la vida laboral, en la representación equilibrada en órganos colegiados y en comisiones. Y se compromete a poner los medios para su cumplimiento:

«El sistema universitario andaluz adoptará las medidas necesarias para que se incluyan enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres en los planes de estudios universitarios que proceda».

Dedica el artículo 17 a la Formación del Profesorado, con propuestas concretas:

«La Administración educativa adoptará las medidas necesarias para incluir en los planes de formación inicial y continua del profesorado una preparación específica en materia de igualdad de oportunidades de mujeres y hombres, coeducación, violencia de género y educación sexual.»

El Parlamento de Andalucía aprueba el mismo día la Ley andaluza de *Medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género*²³, que

23 Ley 13/2007, de 26 de noviembre, de *Medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género* (BOJA nº 247, 18 de diciembre).

tampoco se olvida de la enseñanza universitaria. Esta normativa se refiere a ella en el artículo 16; en uno de sus apartados consta lo siguiente:

«La Administración educativa competente promoverá los contenidos sobre violencia de género en los estudios universitarios de grado y en los programas de postgrado relacionados con los ámbitos de esta ley.»

Antes de que finalice el año 2007, también la Comunidad de Madrid va a contar con una *Ley Integral contra la Violencia de Género*²⁴, en la que la dimensión educativa no deja de estar presente entre sus propuestas. En el artículo ocho sobre «Prevención en el ámbito educativo» implica de nuevo muy directamente en las competencias que incorpora, a las Facultades de Educación.

«1. La Comunidad de Madrid, dentro de sus competencias, integrará en los currículos de los distintos niveles educativos los contenidos necesarios para que se eduque a los escolares en el respeto a la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres y en la convicción de que la garantía de esa Igualdad radica en compartir los mismos derechos y los mismos deberes.

2. En los planes de formación permanente del profesorado se incorporarán estrategias formativas que posibiliten la transmisión de valores de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, prestando especial atención a la detección, prevención y resolución pacífica de situaciones conflictivas entre ambos géneros.»

Una responsabilidad que se extiende a todas las materias curriculares, pues ninguna puede considerarse ajena a la transmisión de estos valores.

La última Ley aprobada hasta ahora sobre este tipo de cuestiones que afectan a la Universidad, es la Andaluza *De la Ciencia y el Conocimiento*²⁵ de diciembre de 2007. Seleccione algunas de las afirmaciones que se hacen en el Capítulo III sobre «Los profesionales que participan en el Sistema Andaluz del Conocimiento». Uno de los artículos, el 45, sobre «Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la ciencia, la tecnología y la innovación», afirma que debe estar

24 Ley 5/2005, de 20 de diciembre, *Integral contra la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid* (BOE nº 52, de 8 de marzo).

25 Ley 16/2007, de 3 de diciembre, Andaluza de la Ciencia y el Conocimiento (BOJA, nº 250, de 21 de diciembre).

garantizado «el respeto al principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en las personas dedicadas a la ciencia, la tecnología y la innovación»; lo mismo, la proporcionalidad en las Comisiones de selección y evaluación. Afirma además que:

«La participación equilibrada de mujeres y hombres en una institución será valorada como indicador positivo en la evaluación de la estructura organizativa de los centros, instituciones o entes que realicen actividades de investigación, desarrollo e innovación.»

Se da, por lo tanto, en esta disposición legislativa, otro avance cualitativo, al incorporar estos aspectos como criterio de valoración positiva de quienes los consigan.

Los Organismos de Igualdad, nacionales y europeos, siguen manteniendo, por otra parte, su objetivo de propuestas y de apoyo a las políticas gubernamentales. En el año 2008, el Instituto de la Mujer presentó el Plan Estratégico 2008-2011 de Igualdad de Oportunidades²⁶, con diferentes Ejes de Actuación. Uno de ellos Educación, con el objetivo de «Promover que el profesorado y quienes trabajan en la enseñanza, reciban la formación adecuada, tanto inicial como continua, en coeducación, prevención de violencia de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.» Y otro de los Ejes, el Conocimiento, descrito con tres objetivos:

«Objetivo 1: Formalizar los estudios Feministas, de las Mujeres y del Género en el ámbito universitario. Actuación: Apoyar el desarrollo de estudios específicos sobre las mujeres.

Objetivo 3: Fomentar el conocimiento desde la perspectiva feminista, de género.

Objetivo 4: Recuperar la memoria histórica de las mujeres.»

Una acertada síntesis, incorporada en la normativa andaluza, de las acciones que ocupan ya a muchas personas, pero que continúan necesitando un mayor desarrollo.

²⁶ *Plan Estratégico 2008-2011 de Igualdad de Oportunidades*, Madrid, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), 2008.

VOLUNTAD Y FORMACIÓN

Los nuevos planes de estudio no deberían prescindir de unas enseñanzas que hacen posible una universidad y una sociedad más democrática, al contribuir a conocimientos, actitudes y destrezas imprescindibles para conseguir la igualdad de mujeres y hombres. Igualdad como principio democrático desarrollado en todas estas normativas, para ser aplicado, en primer lugar por lo que encierra de referencia de justicia, al reconocer derechos indiscutibles en las sociedades modernas.

Se ha situado a la universidad en un marco de actuación supranacional que, al mismo tiempo, se ve acompañado en España por toda esta legislación reciente que regula, propone e incentiva avances en muchos aspectos, o que incluso los supone para poder ser efectiva en otros de los temas a los que también se refiere. Legislación que refuerza prácticas, recoge la experiencia acumulada y se apoya en las numerosas medidas tomadas previamente por las distintas administraciones. Las cuales no es difícil comprobar que se han desarrollado con eficacia.

En la historia de este proceso ya he dicho que contamos con una experiencia larga en el tiempo, de personas individuales y de grupos, de iniciativas de las administraciones públicas, de disposiciones legales que han establecido medidas, y con la elaboración teórica, que ha analizado, incentivado y orientado, la actividad realizada. Realidad que hoy nos permite disfrutar de objetivos logrados. Uno de ellos, que contamos con un marco de actuación, que reconoce los objetivos ya alcanzados, que define competencias y que establece medidas de impulso; que consolidan lo que se hace y que busca generalizarlo. Situación favorable, ya que de cara a una acogida más generalizada, las mismas cosas no tienen el mismo alcance antes y después de las leyes.

Pero este conjunto de disposiciones legales no podrán resultar eficaces sin la voluntad de todas las personas a las que afecta, de las que tienen responsabilidad en la gestión, en cualquiera de los niveles. Y desde luego, si no se dispone de la formación que la puesta en práctica de todas estas acciones requiere.

IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS

Pilar Ballarín Domingo
Universidad de Granada

«La sociedad del pasado solo podrá ser mejor conocida y, con ella, la realidad de nuestras antepasadas, mediante un modelo de multiplicidades que no plantee la dicotomía entre historia general e historia de las mujeres, o entre el centro y los márgenes, sino que analice un entramado compuesto por hilos muy distintos que se e entretejen y se combinan» (LÓPEZ-CORDÓN 2006:156)

Habrà a quienes parezca paradójico que introduzcamos con esta afirmación lo que deseamos sea una defensa de la importancia de la historia de la educación de las mujeres y de su necesidad de implantación en los planes de estudio. Sin embargo, pensamos que debemos desterrar en primer lugar, y de modo que no ofrezca dudas, la idea de que la historia de la educación de las mujeres es la «otra historia» –como podría pensarse por cómo ha venido marcado su desarrollo-; para poder argumentar su necesaria presencia desde un posicionamiento general que no de lugar a equívocos.

Si hoy nos pronunciamos así es, seguramente, porque historiar a las mujeres nos ha permitido conocer muchas más cosas de las mujeres y de los hombres del pasado. Buscar el protagonismo de las mujeres se presentó, ya hace algunos años, como el paso necesario para acumular la información suficiente sobre ellas, de

forma que pudiéramos dar respuesta a los silencios y a las explicaciones «universalistas» que, en la historia educativa que nos venía dada, sospechábamos sesgadas. Evidentemente, este proceso, que se inició en nuestra disciplina, en España, a finales de los 80, podría decirse que está aún en sus inicios, lo que no significa que la situación no haya cambiado. Es ya importante el conocimiento acumulado, sin embargo aún deberemos seguir trabajando en la misma línea por los motivos que, en nuestra breve reflexión, expondremos.

1. ORIGEN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES COMO DISCIPLINA ACADÉMICA

La historia de la educación de las mujeres, que surge como disciplina académica en algunas universidades españolas a mediados de los 90, al amparo de los nuevos planes de estudio, se alimentaba, sobre todo, de los resultados de las investigaciones de la historia de las mujeres cuyo recorrido en nuestro país era ya importante para entonces, y muy escasamente de las investigaciones producidas en el campo histórico educativo. Su inclusión en los planes de estudio de algunas Facultades de Educación, podemos considerar que fue consecuencia, al menos de:

La oportunidad de mayor autonomía que abrieron los nuevos planes de estudio fruto de Real Decreto 1497/1987 que cambiaron la organización tradicional de nuestra disciplina, orientándola hacia nuevas audiencias, por diversas razones de las que no nos ocuparemos aquí (Ver TERRÓN, GABRIEL, 1998; TERRÓN, ÁLVAREZ, BRAGA, 2005).

El crecimiento del número de profesoras universitarias en esos años (Recordemos que de 1982-83 a 1994-95 el número de profesoras universitarias pasó de 9.800 a 26.580¹). Tanto la historia de las mujeres como la de su educación no debe extrañarnos que sea un campo muy feminizado, o casi exclusivo, ya que responde a la búsqueda de explicaciones, en primer lugar, sobre las propias mujeres, y en nuestro caso, todos los aspectos relativos a su educación.

El auge de la historia social y su creciente implantación en nuestra disciplina en los 80 (TIANA, 1988; ESCOLANO, 1993; GUEREÑA, RUIZ BERRIO, TIANA, (Eds.) 1994) que se hizo eco de la historia de la educación de las muje-

1 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. UNIDAD DE MUJERES Y CIENCIA: *Académicas en cifras 2007*. <http://www.mec.es/ciencia/umyc/files/2007-academicas-cifras.pdf>

res. El influjo posterior de las nuevas corrientes ligadas al postmodernismo –en algunos sectores limitados de la historia de la educación– que ponían a prueba la modernidad, desde otros presupuestos, también reconocerían la importancia de la contribución de los análisis de género.

Pero, sobre todo, fue fundamental, la vinculación de algunas historiadoras de la educación a los Estudios de las Mujeres (*Women's Studies*) –marco en el que crece la historia de las mujeres en nuestro país, de carácter interdisciplinar y estrechamente ligado al feminismo²– que cobraron gran impulso y creciente institucionalización en los años 90 (BALLARÍN, GALLEGO, MARTÍNEZ, 1995; MARTÍNEZ LÓPEZ, 1999; FLECHA, 2004; GRANA, 2004; RAMOS, 2006)

Entendemos, por tanto, que si bien su inclusión como disciplina académica se debe al crecimiento de la línea que se abría a la investigación como historia de la educación de las mujeres a finales de los 80 y comienzos de los 90, no debemos desconsiderar otros factores –además de los señalados– que debemos destacar como son las necesidades educativas y demandas de una audiencia ampliamente feminizada –como es el alumnado de las Facultades de Educación– que buscaba explicaciones histórico-educativa a la mitad de la sociedad, las mujeres.

2. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES ANTE LA DENOMINADA «CRISIS DE LA MODERNIDAD»

Debido a su origen y desarrollo, podríamos diferenciar dos grandes líneas en la historiografía educativa de las mujeres: La que podríamos denominar como «historia de las mujeres y su educación» más vinculada a la historia de las mujeres, sus postulados epistemológicos y claves interpretativas y la «historia de la educación de las mujeres» mas ligada a los desarrollos e influencias de la investigación histórico-educativa. Esta diferenciación, puramente analítica, no puede entenderse como una bipolaridad excluyente pero considero que puede facilitar mayor comprensión a la complejidad de éste campo en el que se entrecruzan saberes producidos desde dos marcos historiográficos con génesis diferentes y con objetos de conocimiento que, en la práctica, pueden ser bastante diferenciables. Muy brevemente podría resumirse en que mientras la línea que hemos denominado «historia de las mujeres y su educación» buscaría explicar a las

2 Aunque no todas las profesoras a estos adscritas, procedieran del feminismo o quisieran definirse como tales, aceptaron sus premisas en la búsqueda de rigor intelectual.

mujeres –en su relación con los hombres– a través de su educación, la «historia de la educación de las mujeres» se centraría en explicar la educación a través, también, de las mujeres.

Si bien las dos líneas señaladas tienen presencia y aceptación en el ámbito histórico-educativo de nuestro país bajo la denominación común de «historia de la educación de las mujeres», las diferencias señaladas, como decía, hacen bastante compleja y diversa la consideración de su encaje en el conjunto histórico educativo. Por un lado la historia de la educación en la que nos inscribimos se preocupa y ocupa de «ordenar» un campo de estudio, desmembrada su unidad tradicional como disciplina académica ante la emergencia de múltiples «historias de» tras la denominada «crisis de la modernidad», –posestructuralismo, «giro lingüístico», etc.– y sitúa, desde posiciones diversas, la historia de la educación de las mujeres bien entre «los actores» como un subcampo de la historia cultural de la escuela (Vg. TIANA, 2005: 133), o en «la diferencia» (Vg. NOVOA, 1996³: 254; FERNÁNDEZ SORIA, 2005: 216), en los mejores casos, ya que en la mayoría no se hace a ésta mención explícita, aunque no dudamos debe haber razones que lo expliquen. Pero, en esta ordenación necesaria de la disciplina, pensamos que sería importante partir de que las mujeres no son un «grupo» social, ni son equiparables a las «minorías», no es la «diferencia» la que las marca, sino la exclusión histórica. Son la mitad de la humanidad en la que también se encuentran todas las «minorías» representadas –también en los grupos dominantes hay mujeres–. Es por esto que la historia de la educación de las mujeres, no debe entenderse como una parte de la historia o una historia en paralelo, su horizonte es el conocimiento histórico en el conjunto de una sociedad «sexuada», es decir, compuesta por hombres y mujeres en relación, por lo que su principal centro de preocupación y ocupación es la transformación del paradigma en el que sustenta la denominada historia «general», androcéntrica, que ignora a media humanidad.

Este claro distintivo de la historia de las mujeres: su objetivo originario de cambio paradigmático, la singulariza ante el influjo de las nuevas corrientes ligadas al postmodernismo que han afectado de forma muy radial a toda historia –sobre

3 Entiende Antonio Novoa, que una educación que se centraba en la «normalidad» ya era hora que examinara la «diferencia». Esta afirmación, sin dudar de sus buenas intenciones, no escapa a una lectura atenta y a la de las historiadoras de las mujeres, que deja bien explícito dónde se sitúa el «centro» y sus «márgenes», dónde la «norma» y «lo otro», «lo diferente». Se trata de una desafortunada afirmación claramente androcéntrica, entre muchas que no recogemos. Si utilizamos este ejemplo, entre los muchos que podríamos citar, es debido a que, conocido el sentido crítico de su autor, disculpará y entenderá haber sido utilizado como ejemplo.

todo en sus debates— pues, la permeabilidad de la historia de las mujeres a unas corrientes u otras dependerá de la capacidad que éstas demuestren para afrontar nuestros propios retos. Es por esto que la historia de las mujeres, en nuestro país, ligada a la historia social desde sus orígenes, y a los debates desde la filosofía, la teoría feminista, a la historiografía europea y la historia sociocultural francesa (AGUADO, 2004: 60; BURGUERA, 2006: 186) ha permanecido bastante alejada hasta hace muy poco de las corrientes angloamericanas como el «giro lingüístico» y la «nueva historia cultural» (Vid. BORDERÍAS (Ed.), 2006) y no parece haberse conmovido tanto como otras historias (Vid. FERRÁZ (Ed.), 2005). Tal situación puede explicarse porque, como bien señala Isabel del Val, en las nuevas propuestas como en las viejas

«La atención se sigue poniendo sobre un «todo social» que no es tal, ya que a poco que se focalice la mirada se observa que habitualmente, el protagonista, sea individual o colectivo, es únicamente de varones, de manera que sigue manteniéndose al margen a la mitad de las integrantes de la sociedad, a las mujeres» (VAL, 2004: 18).

3. SOBRE ALGUNAS DENOMINACIONES Y SU SIGNIFICADO

La historia de las mujeres en la que se inserta nuestra historia de la educación de las mujeres, y que se define como historia feminista⁴, en nuestro país se denomina mayoritariamente «historia de las mujeres» siendo más limitada la utilización de «historia de género»,

Ha quedado ya señalada la mayor conexión de la historia de las mujeres en nuestro país, con la tradición francesa —la forma de hacer y entender la historia marcada por la obra mas conocida de George Duby y Michelle Perrot (1993)— y, aunque tal vez en menor grado, tampoco ha sido ajena a la influencia italiana, del relato histórico que cuestiona la universalidad del poder, «resalta el derecho a la diferencia, la búsqueda del devenir de la conciencia y de la propia Historia en sus determinaciones sexuadas, así como la necesidad de desestimar categorías universales de «carácter neutro» (RAMOS, 2006: 22-23) que introduciría en

4 Porque se desarrolla en el marco de la teoría feminista donde cobran sentido conceptos e instrumentos de análisis como «género», «relaciones de género» o «perspectiva de género», utillaje histórico que fuera del marco de la teoría feminista se convierte en un mero recurso retórico y puramente nominalista.

España Milagros Rivera. Sólo en los últimos años parece producirse un diálogo más fluido con las historiadoras angloamericanas. Por lo que la utilización de «historia del género» en nuestro país es limitada y reciente.

Aunque el concepto «género»⁵ y «relaciones de género» vienen siendo instrumentos cruciales para el análisis en la historia de las mujeres y puede considerarse implícito, no es habitual roturar «de género» a la historia por el simbolismo que ha adquirido este concepto y que consideramos de interés señalar para una mayor comprensión de nuestro campo. Entre distintos motivos se encuentra: a) tratarse de un concepto anglófilo no exento de dificultades para su correcta adaptación a nuestra lengua; b) su creciente incorporación al lenguaje «políticamente correcto»; c) como consecuencia de lo anterior, su utilización, en los últimos años en obras no especializadas, en una mayoría de los casos, con una «...utilización meramente nominalista y, frecuentemente, de escasa fortuna, lo cual produce muchos equívocos al identificarse mecánicamente con el sexo.» (LÓPEZ-CORDÓN, 2006: 154); d) en ocasiones, género «... se presenta como una herramienta pretendidamente «aséptica», «científica», «apolítica», legitimadora frente al peso político del feminismo» (RAMOS, 2006 37); e) al igual que en Francia, hemos sido reticentes a prescindir de hacer visibles a las «mujeres» y al utilizar «genero», no se sustancia a los seres humanos (Ángela MUÑOZ En BORDERÍAS, 2006: 111); f) como hemos señalado, el compromiso político feminista del contexto interdisciplinar de los Estudios de las Mujeres en que se producía nuestra historia favoreció el gusto por la utilización del adjetivo «feminista» para identificar tendencia.

Lo cierto es que, a finales de los años noventa, hasta la propia Joan Scott⁶ confesaba que cada vez utilizaba menos el concepto de género en su trabajo porque

5 *Género* hace referencia a la construcción cultural derivada de la sexuación. *Categoría cultural impuesta sobre un cuerpo sexuado*. (SCOTT, 1990: 28) «Cuando... hablamos de género como «categoría» nos referimos a una imagen intelectual, a un modo de considerar y estudiar a las personas, a una herramienta analítica que nos ayuda a descubrir áreas de la historia que han sido olvidadas. Es una forma conceptual de análisis sociocultural que desafía la ceguera que la tradición historiográfica ha demostrado con respecto al sexo.» (BOCK, 1991: 61)

6 El primer Seminario Internacional Historia y Feminismo organizado por la AEIHM (Asociación de Estudios Históricos de las Mujeres) se dedicó, en 2005, a la obra de Joan Scott que ha marcado decisivamente tanto la historiografía como al movimiento feminista internacional durante mas de dos décadas. Pocas como Scott han contribuido a mostrar la utilidad de la historia como fuente de inspiración para la reflexión sobre los problemas sociales y políticos actuales. Vid (BORDERÍAS (Ed.), 2006) El ensayo de Scott sobre el género, de mediados de los años ochenta, –que debemos agradecer a Mary Nash su traducción en España en 1990– es uno de los artículos posiblemente mas citados y obligada referencia.

«el género ya no provoca». En su opinión, había perdido su carga crítica porque estaba siendo utilizado como sinónimo de «sexo» o «mujeres» «...abandonando la función originalmente asignada de subrayar el carácter social, construido, del mismo. Por otro lado, la contraposición tan común entre sexo y género, el carácter construido de ambas categorías, apareciendo a menudo el sexo como sustrato natural y a-histórico del género.» (ARESTI, 2006: 231). Esta cuestión fue igualmente puesta de relieve hace tiempo por Gisela Bock (BOCK, 1991) preocupada por el sentido de bipolaridad excluyente que se estaba dando a los conceptos.

Sin embargo, también la utilización del concepto género ha tenido y tiene mucho que ver con los sistemas de acceso y valoración en el mundo académico pues como señala Rosa Cid (En BORDERÍAS (Ed.), 2006: 69) la introducción del concepto género habría favorecido la legitimación académica de los Estudios de las Mujeres en general, y en particular de la historia, siendo así más ampliamente aceptada por quienes no estaban dispuestos a considerar la calificación de feminismo. No son pocas las profesoras que se refugiaron en esa aparente «neutralidad» para poder así avanzar mejor en su carrera académica.

No obstante, en los últimos años, en el marco del posestructuralista y del «giro lingüístico», no falta quienes denominan su hacer como «Historia de las relaciones de género» o «de la diferencia sexual» con «la ambición, implícita o explícita, de plantearse un cambio fundamental en los patrones del conocimiento, un giro sustancial de orden filosófico que llega a situar la experiencia vivida en el centro mismísimo del orden cognitivo» (HERNÁNDEZ SANDOICA, 2004: 35). Como señala Elena Hernández Sandoica, a pesar de que la que denomina «historia del género» coincida con la historia de las mujeres en el objeto de estudio, difieren desde el punto de vista teórico y metodológico, aunque, en ocasiones se hayan presentado como solapadas o intercambiables. Pero, por el momento, la utilización mayoritaria de «historia de las mujeres», viene agrupando a aquellas que aunque «se resisten al «giro» y a sus efectos disgregadores sobre las identidades» están abiertas a nuevos enfoques, «más complejos e integradores» para la reconstrucción de la nueva historia social y cultural (RAMOS, 2006: 40). Nerea Aresti expresa el sentir de muchas historiadoras e historiadores, entre las que podemos incluirnos, al afirmar que

«Aunque participemos de los debates de la comunidad académica internacional, debemos también respetar las inquietudes, la evolución, los ritmos de nuestro propio trabajo, no fuera a ocurrir que nos creamos de vuelta de un camino que no hemos andado» (ARESTI, 2006: 231)

4. LAS «TENSIONES» DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES⁷

Las cuestiones hasta aquí expuestas –aunque muy sintéticamente– pensamos que pueden facilitar algunas claves que nos permitan revisar la historia de la educación de las mujeres en el marco de las «tensiones» magníficamente formuladas por Antonio Viñao (VIÑAO, 2005), en su análisis de la situación general de la historia de la educación. Pero, entendemos, que algunas precisiones cuando consideramos la situación desde la perspectiva de quienes nos ocupamos de la historia de la educación de las mujeres, al tiempo que justifican este campo docente, pueden ayudar a ampliar nuestra mirada.

Nuestra existencia como campo de investigación, aunque considerado, generalmente, como «parcial», parece crecer en aceptación si tenemos en cuenta su corta vida; pero es justamente este hecho el que nos convierte, en el ámbito pedagógico –a pesar de la «optatividad» con que se considera adquirir conocimiento sobre la historia de la educación de las mujeres– en «reclamo útil» y en ocasiones «exótico», refrendado por la amplia audiencia generada y sus resultados –observados ya por Gerda Lerner a mediados de los años 80 denominándolo argumento experiencial–, ya que, más allá de las calificaciones obtenidas, pueden observarse los fuertes cambios de conciencia que experimentan las estudiantes de Historia de la educación de las mujeres.

Frente a las tensiones generadas por las dificultades de incorporar a los programas la pluralidad, diversidad y amplitud de temas y enfoques, en el caso de la historia de la educación de las mujeres, la tensión tiene una dimensión muy diferente ya que convive casi siempre con una historia de la educación sin adjetivos, que se presenta como «general» a la que le falta media humanidad y que debido a las nomenclaturas al uso se presenta como un aparte, como «lo otro», lo «diferente». Somos conscientes que, de nuevo, introducimos una observación que puede considerarse paradójica cuando tratamos de justificar la utilidad de nuestra materia de estudio, pero consideramos que, aunque tal vez no es estratégico de cara a nuestro objetivo, es muy importante para la claridad del debate que es necesario abrir colectivamente.

Aunque no está libre la historia de la educación de las mujeres de peligros de «presentismo o anacronismo o acumulación de datos irrelevantes», la tensión entre las demandas del presente y del pasado se viven de otro modo ya que nuestra

7 Al hilo de lo expuesto por Antonio VIÑAO, 2005 y que recomendamos leer si no se hizo en su día.

existencia es fruto de la necesidad de «hacer pensar de modo genealógico y crítico sobre cuestiones relevantes del presente» (VIÑAO, 2005: 152).

No parece necesario abundar aquí en la amplitud y diversidad de nuestras audiencias que, en no pocas ocasiones, aunque no queremos generalizar, han exigido una importante dedicación extraacadémica, retardando la promoción profesional de las profesoras que a este campo se dedican.

5. CUATRO MOTIVOS QUE JUSTIFICAN LA INCLUSIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS PLANES DE ESTUDIO UNIVERSITARIOS

A pesar de no estar ausente de «tensiones», la historia de la educación de las mujeres, su interés y necesidad como disciplina académica, debe ser reconocida por, al menos, las siguientes razones:

1. Responde a todos los retos que el profesor Viñao plantea a las disciplinas histórico-educativas:
 - «Descubrir y mostrar la presencia del pasado en los debates, cuestiones y problemas educativos de su tiempo; es decir, no sólo hacer la genealogía del presente, sino también desvelar los usos incorrectos del pasado y sobre todo las apropiaciones, mitificaciones y manipulaciones del mismo»
 - «Afirmar y mostrar su papel potencial, desde una perspectiva genealógica y crítica, en el estudio y comprensión de la educación y de los problemas y cuestiones contemporáneas, ...La Historia de la Educación debe, en este sentido, arrojar luz sobre el presente, ayudar a entenderlo y a situarse en el mismo»
 - «Hacer público el pasado de modos diferentes, en función de las audiencias, haciendo pública al mismo tiempo su actividad y su existencia a fin de ser testigos de su tiempo, dar testimonio del mismo e imaginar el futuro ayudando a construirlo».
 - Reafirmar y reforzar, para todo ello, la naturaleza profesional de su tarea, o sea, perfeccionar, como grupo profesional, sus instrumentos de análisis y estudio». (VIÑAO, 2005: 152-153)
2. La historia de la educación de las mujeres ocupa un claro espacio de transferencia de conocimientos por su apertura a ámbitos interdisciplinares
3. Su desarrollo es necesario para hacer camino a la reescritura de una historia no androcéntrica.

4. Su necesidad como disciplina académica urgente ya que la invisibilidad de las mujeres en la historia o las historias de la educación y la ausencia de las necesarias explicaciones a la construcción histórica de las desigualdades entre hombres y mujeres desde la perspectiva histórico-educativa en los programas universitarios, entendemos que:
- No sólo dificulta en el alumnado el reconocimiento de la construcción social y científica de las desigualdades.
 - Sino que refuerza la idea de universalidad androcéntrica.
 - Y contribuye a «naturalizar» las diferencias de género al no considerarlas motivo de reflexión y explicación científica.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, Ana María (2004): «La Historia de las mujeres como historia social». En VAL, M^a Isabel del y otras (Eds.): *La Historia de las Mujeres. Una revisión historiográfica*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 57-71.
- ARESTI, Nerea (2006): «La categoría de Género en la obra de Joan Scott». En BORDERÍAS, Cristina (Ed.): *Joan Scott y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria, pp. 223-232.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar; GALLEGO MÉNDEZ, M^a Teresa; MARTÍNEZ BENLLOCH, Isabel (1995): *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-91. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- BOCK, Gisela (1991): «La historia de las mujeres y la historia de género: aspectos de un debate internacional». *Historia Social*, n^o 9, pp. 55-79.
- BORDERÍAS, Cristina (Ed.) (2006): *Joan Scott y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria.
- BURGUERA, Mónica (2006): «La influencia de Joan Scott en la historia contemporánea de España: Historia Social, Género y «Giro lingüístico»». En BORDERÍAS, Cristina (Ed.): *Joan Scott y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria, pp. 179-210.
- ESCOLANO, Agustín (1993): «La investigación en Historia de la Educación en España: tradiciones y nuevas tendencias», en NOVÓA, Antonio y RUIZ BERRIO, Julio (eds.), *A História da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 65-83.

- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (2005): «La Historia de la Educación ante la segunda ilustración». En FERRÁZ LORENZO, Manuel (Ed.): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 191-238.
- FERRÁZ LORENZO, Manuel (Ed.) (2005): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo (2004): «Historiografía sobre Educación de las Mujeres en España». En VAL VALDIVIESO, M^a Isabel del y otras: *La Historia de las Mujeres. Una revisión historiográfica*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 335-353.
- GRANA GIL, Isabel (2004): «La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación». *Revista de Educación*, 234, pp. 131-142.
- GUEREÑA, Jean-Louis, RUIZ BERRIO, Julio; TIANA, Alejandro (Eds.) (1994): *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: C.I.D.E.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena (2004): «Historia, historia de las mujeres e historia de las relaciones de género». DEL VAL VALDIVIESO, Isabel et al. (Ed.): *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*. Valladolid: AEIHM/Universidad de Valladolid, pp. 29-57.
- LÓPEZ-CORDÓN, M^a Victoria (2006): «Juan Scott y la historiografía modernista en España: influencias y desencuentros». En BORDERÍAS, Cristina (Ed.): *Joan Scott y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria, pp.145-167.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida (1999): «La historia de las mujeres en España en los años noventa». En ORTIZ GÓMEZ, Teresa et al (1998): *Universidad y Feminismo II. Los Estudios de las Mujeres en España (1992-1995)*. Granada: Universidad de Granada/Instituto de Estudios de la Mujer, pp. 229-322.
- NOVOA, Antonio (1996): «El passat de l'educació: la construcció de noves històries». *Temps d'Educació*. N^o 15, pp. 245-278.
- RAMOS PALOMO, M^a Dolores (2006): «Arquitectura del conocimiento, historia de las mujeres, historia contemporánea. Una mirada española. 1990-2005». *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 28, 17-40.
- SCOTT, Joan W.(1990): «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En AMELANG, James S. y NASH, Mary: *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*, Valencia, Alfons el Magnànim, pp. 22-56.
- TERRÓN BAÑUELOS, Aida y GABRIEL, Narciso de (1998): «Informe sobre la situación de las materias histórico-educativas en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social y Magisterio», en *La Universidad en el*

- siglo XIX (España e Iberoamérica)* (X Coloquio de Historia de la Educación), Murcia, SEDE-Universidad de Murcia, págs. 710-719.
- TERRÓN, Aida; ALVAREZ, Violeta y BRAGA, Gloria (2005): «La enseñanza de la Historia de la educación: ¿cuánto de innovación? A modo de reflexión crítica». En FERRAZ LORENZO, Manuel (Ed.): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 313-335.
- TIANA FERRER, Alejandro (2005): «La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio». En FERRAZ LORENZO, Manuel (Ed.): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 105-146.
- TIANA FERRER, Alejandro (1988): *La investigación histórico-educativa actual: enfoques y métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- VAL VALDIVIESO, M^a Isabel (2004): «A modo de introducción. La historia en los albores del s. XXI». En VAL VALDIVIESO, M^a Isabel del y otras: *La Historia de las Mujeres. Una revisión historiográfica*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- VIÑAO, Antonio (2005): «La historia de la Educación ante el siglo XXI». En FERRAZ LORENZO, Manuel (Ed.): *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 147-166.

REFLEXIONES EN TORNO AL PROGRAMA DE LA *HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES*

Isabel Grana Gil
Universidad de Málaga
Teresa Rabazas Romero
Universidad Complutense de Madrid

La introducción de los estudios de género en los planes de estudio de las titulaciones de Pedagogía ha sido muy reciente y escasa si tenemos en cuenta el número tan reducido de universidades que la han ofertado. En la actualidad tenemos noticia de siete universidades (Sevilla, Granada, Valencia, Málaga, Canarias, Madrid y Murcia) que proponen esta materia. Hacia ellas se encamina nuestro trabajo que consistirá, en primer lugar, en reflexionar sobre cuáles han sido las principales propuestas curriculares que se han realizado desde nuestra área de conocimiento y, en segundo lugar, nos proponemos comentar cuáles son las propuestas que se realizan fuera de nuestro entorno.

En las dos últimas décadas hemos asistido a una renovación importante de los contenidos en la historia de la educación, diseñando asignaturas que respondían a las nuevas líneas de investigación que se estaban produciendo en nuestro ámbito de conocimiento. La revisión histórica de la educación desde una perspectiva de género ha sido uno de los principales ámbitos de investigación de ciertos grupos de profesoras y, a medida que se han consolidado, se han propuesto como disciplinas posteriormente. Un ejemplo de la importancia de estos estudios lo constituye la elaboración de un manual de esta asignatura publicado recientemente por la profesora Pilar Ballarín, con el título *La educación de las mujeres en la España*

contemporánea (siglos XIX-XX)¹. Existen otros trabajos monográficos anteriores y posteriores que se convirtieron en la antesala de esta materia, sobre todo en la época contemporánea². Anteriormente, en 1990, la Sociedad Española de Historia de la Educación también destinó como tema principal del sexto Congreso Nacional la educación de las mujeres en la España contemporánea³. Otra muestra de la importancia de estos estudios es la publicación reciente de un número monográfico sobre esta temática en la revista interuniversitaria de *Historia de la Educación*. Nos estamos refiriendo al número vigésimo sexto, que ha sido coordinado por la profesora Consuelo Flecha y en la que hemos participado algunas profesoras que estamos trabajando en esta línea de investigación⁴.

1 Ballarín Domingo, Pilar (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

2 A modo de ejemplo citamos los siguientes trabajos, aunque existen muchos más, pero por limitaciones de espacio nos vemos obligadas a mencionar sólo algunos de ellos: Ballarín, P. (1994). La educación contemporánea de las mujeres. En Guereña, J.-L.; Ruiz Berrio, J.; Tiana Ferrer, A. *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: C.I.D.E., pp. 173-190; Capel Martínez, R. (Coord.) (1986). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer; Colmenar Orzaes, C. (1988) *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid, 1858-1914*. Madrid: Universidad Complutense; Flecha García, C. (1996). *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea; Flecha García, C. (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y normal en los siglos XVIII y XIX*. Sevilla: GIHUS; Palacio Lis, I. (1992). *Mujer, trabajo y educación (Valencia, 1875-1902)*. Valencia: Universidad; Pastor, M. I. (1984). *La educación femenina en la posguerra (1939-1945). El caso de Mallorca*. Madrid: Instituto de la Mujer; Riviere Gómez, A. (1993). La educación de la mujer en el Madrid de Isabel II. Madrid: Comunidad de Madrid-Dirección General de la Mujer; San Román Gago, S. (Dra.); Carreño, M.; Colmenar, C. y Rabazas, T. (2002). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), vol. 75, etc. De forma más exhaustiva, se ha publicado recientemente una selección bibliográfica sobre historia de la educación de las mujeres en España, en donde se recogen monografías, artículos y colaboraciones sobre dicha temática. Véase en Benso, C. y González, T. (2007). Bibliografía sobre historia de la educación de las mujeres, Revista interuniversitaria *Historia de la Educación*, nº 26, pp. 483-517.

3 *Mujer y educación en España, 1868-1975*. VI Coloquio de Historia de la Educación (1990). Santiago de Compostela: Universidad.

4 Por primera vez el número monográfico veintiséis de la Revista de *Historia de la Educación* está destinado a la *Historia de la Educación de las mujeres*. Revista Interuniversitaria de *Historia de la Educación*, nº 26, 2007. Se han publicado diez artículos que realizan

Tendríamos que señalar como universidades pioneras en la introducción de esta asignatura, las universidades de Sevilla y de Valencia, que hacia el año 1994 ofertaron dicha materia en el plan de estudios de Pedagogía. Un año más tarde será propuesta por las universidades de Granada y Málaga y posteriormente les seguirán las universidades de Canarias, Murcia⁵ y Madrid. En general la imposición de estas materias viene dada más por el interés personal de profesoras de los departamentos implicados, que de una toma de conciencia de su importancia por parte de dichos departamentos, aunque, evidentemente existan ciertas simpatías hacia la o las profesoras que las propusieron e incluso hacia la materia en concreto.

Las propuestas de esta disciplina se han articulado de forma diferente en cada universidad, con diversas denominaciones, créditos y configuración en los planes de estudio. Para reflejarlo de una forma más detallada, hemos elaborado un cuadro comparativo por universidades, en el que se pone de manifiesto esta variedad.

Aunque se puede observar cierta diversidad en la denominación de la asignatura, así como en la configuración del número de créditos y oferta en las distintas titulaciones y ciclos universitarios, todas coinciden en el planteamiento general de los contenidos. No obstante, hay que señalar que la introducción de esta asignatura en los planes de estudio de Pedagogía se hace con un carácter optativo o de libre configuración. Respecto al número de grupos propuestos, a excepción de Granada donde se ofrecen dos grupos, en la mayoría se oferta solamente un grupo de esta optativa, y con un número de créditos que oscila entre 4,5 a 6 créditos.

un recorrido histórico por algunas de las experiencias y planteamientos que la educación de las mujeres ha seguido desde la Edad Media hasta el final del franquismo. En algunos casos los artículos comprenden periodos más largos de tiempo, incluyendo varios siglos y otros son más concretos en tiempo y temática. También se incluye en este número una amplia selección bibliográfica que da cuenta de la producción realizada en estos últimos años, así como dos tipos de aportaciones documentales de considerable valor. Además la entrevista realizada a la primera mujer que obtuvo una Cátedra por oposición en España, con el perfil de Historia de la Pedagogía e Historia de la Pedagogía Española, Ángeles Galino Carrillo, viene a completar este exhaustivo monográfico.

5 El caso de Murcia es especial, porque a pesar de impartirse la asignatura desde el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia y titularse «Historia de la Educación de la Mujer», no fue convocada al Seminario que sobre estas materias se celebró en Sevilla en Septiembre de 2008, porque el profesorado que la imparte no pertenece a la SEDHE que es quien convocaba y financiaba dicho Seminario.

Universidad	Sevilla	Granada	Valencia	Málaga	Canarias	Madrid
Títulos materias	1) <i>Historia de la educación de las mujeres</i> 2) <i>Historia y desarrollo socioeducativo de las mujeres</i>	– <i>Historia de la educación de las mujeres</i>	– <i>Historia de la educación de las mujeres</i>	<i>Educación y trabajo de la mujer en la España contemporánea</i>	1) <i>Mujer y educación</i> 2) <i>Las mujeres en la historia de la educación canaria</i>	– <i>Historia de la educación de las mujeres</i>
Nº de créditos	4,5c 5c	6c	4,5c	4,5c	1) 4,5c 2) 6c	4,5c
Modalidad	1) Optativa 4º de Pedagogía 2) Libre configuración (límite de estudiantes 50)	Optativa libre configuración (2 grupos). Se oferta en el primer curso de Pedagogía	Optativa de Pedagogía. Se oferta en 4º y 5º de Pedagogía	Optativa de segundo ciclo	1) Optativa 3º Educación Musical 2) Libre Elección. Se oferta a todas las titulaciones de la Universidad de la Laguna.	Asignatura genérica libre elección. Se oferta a todas las titulaciones de la Universidad Complutense.

El diseño de los programas presenta un enfoque mixto en donde se tienen en cuenta los criterios cronológicos y los criterios temáticos. Sobre la pertinencia de compaginar este tipo de criterios en los programas de Historia de la Educación, coincidimos con los argumentos expuestos por el profesor Julio Ruiz Berrio en un seminario anterior, celebrado hace cuatro años en Oviedo:

«En caso de los temáticos, seleccionar los temas-problema fundamentales para el hombre y para la sociedad, situándolos en el itinerario histórico de los mismos. Si en su presentación faltara la perspectiva histórica, se podrían reducir a los famosos «problemas educativos» (*«educational problems»*) que contemplan muchos estudiosos de la Educación Comparada.

En caso de los cronológicos, utilizar grandes periodos que permitan contemplar la evolución de los procesos, y que no estén definidos por características políticas u otras, sino por comienzo y fin de hechos de larga duración pedagógicos o educativos.»⁷

Tanto el ámbito cronológico como el temático es deseable que se complementen de forma simultánea en los programas de historia de la educación en general. Por una parte, el cronológico marca la secuencia temporal de los contenidos situados en la mayoría de los programas preferentemente en la historia contemporánea, y, por otra parte, el criterio temático procura incidir en los hitos importantes en la educación de las mujeres a lo largo de la historia. Incluso en alguno de los programas se ha incluido el criterio geográfico o autonómico, como es el caso de la Universidad de Canarias.

6 Véase en el segundo Cuaderno, trabajo publicado por la Sociedad Española de Historia de la Educación, dedicado a la docencia de la Historia de la Educación. Ruiz Berrio, J. (2004). Reflexión curricular sobre la materia «Historia de la Educación en España». Propuesta de temarios. En AAVV. *Cuadernos de Historia de la Educación, n° 2. La Docencia de la Historia de la Educación (Ponencias y debates)*. Sevilla: SEDHE, p. 27.

OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DE LA DISCIPLINA

Antes de pasar a definir cuáles deberían ser los contenidos de esta disciplina, comenzaremos con los objetivos generales que nos proponemos, respaldados por la importancia de esta materia en los planes de estudio. Nos inclinamos a realizar una síntesis de los objetivos propuestos en los programas como una sugerencia de trabajo.

Los objetivos generales de esta asignatura se orientan hacia diversas cuestiones elementales que fundamentan el conocimiento de un tema actual de relevancia, tanto en el ámbito social y académico, como en el investigador y científico:

- Estudiar la evolución histórica de las relaciones de género en nuestra sociedad y las diferencias educativas que conllevaron, contribuirá a una mejor comprensión de las claves fundamentales de las transformaciones sociales, que configuran nuestro presente.
- Contribuir a rescatar, desde una perspectiva social, cultural y educativa, la presencia histórica de las mujeres, a través del testimonio que los hombres han dejado sobre ellas y, sobre todo, recogiendo la palabra de las propias mujeres, considerando que precisamente la historia de su acceso a la palabra, a la escritura, al saber, es el objeto mismo de la Historia de su educación.
- Superar la inevitable dimensión descriptiva de una primera aproximación histórica en torno a la educación de las mujeres, abordándola como problema: buscando causas y consecuencias, que permitan un conocimiento «explicativo» de los contenidos de estudio.
- Vincular estrechamente la problemática femenina con las coordenadas sociales, políticas y económicas de cada momento histórico. Y más en concreto, profundizar en el papel de las mujeres desde la perspectiva de la evolución de las mentalidades.
- Se atenderá a la historia de la relación entre los sexos, analizando y entendiendo dicha relación en los ámbitos social, político, económico y, fundamentalmente, cultural y educativo, huyendo tanto del victimismo, como de una cierta beligerancia.

Los objetivos específicos son múltiples y diversos, pero se ha intentado realizar una recapitulación de aquellos que no deben faltar:

- Comprender que la interpretación del mundo se ha construido a partir de la distinción entre lo privado y lo público, excluyendo a las mujeres de muchas situaciones sociales.
- Explicar los silencios histórico-educativos en el contexto de la producción general del conocimiento.
- Integrar el proceso educativo de las mujeres en el conjunto de relaciones sociales, culturales, políticas, religiosas y económicas de cada etapa histórica.
- Adquirir unos conocimientos básicos sobre la evolución histórica de la educación de las mujeres.
- Analizar la legislación educativa en relación con el contexto en el que se produce, estudiando las disposiciones efectuadas con respecto a la enseñanza de las niñas en diferentes periodos históricos.
- Reconocer la necesidad de nuevas categorías históricas que permitan analizar los cambios educativos en función del género, raza y clase.
- Conocer los modelos de educación de niñas y jóvenes a lo largo de la historia.
- Reflexionar sobre la génesis de la construcción de los géneros: la escuela como transmisora de papeles de género.
- Analizar el efecto de teorías, políticas y prácticas educativas en el desarrollo de mayor igualdad entre mujeres y hombres.
- Identificar el origen de las discriminaciones.
- Iniciarse en el acceso a fuentes y documentación sobre esta temática.
- Reconocer a las mujeres como agentes de cambio educativo y social.
- Ofrecer referencias que puedan servir para entender los modos de presencia de las mujeres en la sociedad actual.
- Comprender el impacto diferencial de las políticas educativas en hombres y mujeres.

En el contexto reciente del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en noviembre de 2006 se convocó un Congreso sobre los Estudios Feministas, de las Mujeres y del Género en los Grados y Postgrados en el Espacio Europeo de Educación Superior en Madrid, promovido por la Unidad de Mujer y Ciencia del MEC, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Las conclusiones del Congreso fueron unánimes en la propuesta de incluir en los nuevos planes de estudio asignaturas sobre cuestiones de género en los diversos grados, dentro de los 60 créditos básicos.

Dentro de dicho contexto nos parece adecuado plantear esta asignatura dentro de la titulación de Pedagogía, porque facilita instrumentos teóricos y metodológicos que permiten comprender la educación como agente de reproducción al tiempo que de liberación. Igualmente, se intentan explicar las actuales relaciones de género a partir del conocimiento de la historia de la educación diferenciada de hombres y mujeres.

Recogemos a continuación algunas de las competencias imprescindibles de esta disciplina, diferenciadas en facilitar una serie de capacidades generales y específicas en el estudiante universitario.

Entre las competencias transversales/genéricas señalamos el desarrollo de algunas capacidades básicas generales como son:

- la capacidad de análisis y síntesis,
- la capacidad crítica y autocrítica,
- el compromiso ético y cívico.

Las competencias específicas requieren una mayor precisión en relación con ciertas facultades a desarrollar, entre las que podríamos mencionar:

Cognitivas (Saber)	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las distintas etapas de la historia de la educación de las mujeres. - Conocer los orígenes de la educación diferenciada entre hombres y mujeres. - Conocer el desarrollo de la educación de las mujeres. - Conocer las características y repercusiones de esa educación.
Procedimentales /Instrumentales (Saber hacer)	<ul style="list-style-type: none"> - Saber utilizar el método histórico para comprender y explicar la situación de las mujeres. - Saber hacer nuevas preguntas a las fuentes primarias y secundarias para hacer posible una historia de las mujeres. - Saber intervenir para promover mayor igualdad entre hombres y mujeres.
Actitudinales (Ser)	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para el análisis crítico. - Capacidad para identificar las discriminaciones: límites y riquezas en la trayectoria histórica de las mujeres. - Capacidad para fortalecer la conciencia de mujer y sus posibilidades. - Capacidad de compromiso con el desarrollo democrático.

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO DE LA DISCIPLINA

En primer lugar, el programa de cualquier asignatura debe respetar el *imperativo legal* y desarrollar los contenidos teniendo en cuenta los descriptores que señala la ley, que son el primer criterio para seleccionar el contenido de la asignatura. La generalidad a la que se refieren los descriptores legales puede combinarse y contrastarse con los contenidos más consensuados en los programas de las distintas Universidades, lo que daría lugar a un programa amplio y denso; o bien teniendo en cuenta, además de lo anterior, otras variables –el número de créditos concretos, el curso en el que se imparte, el contenido de otras asignaturas, etc.–, plantear un programa con unos contenidos más restringidos. En este segundo caso, el programa es más limitado pero más real y viable, conformado a las circunstancias. Ésta es precisamente la opción que elegimos, teniendo en cuenta los descriptores aprobados en algunas de las universidades donde se imparte esta asignatura⁷.

Por otra parte, se tendrán en cuenta algunos de los otros criterios señalados anteriormente, como son los criterios *temporales* y *temáticos*. Respecto a la selección de los temas, creemos que se deben tener en cuenta los criterios propuestos para otras asignaturas de Historia⁸:

- *Relevancia*, al elegir temas que recogen el conocimiento consolidado o ampliamente consensuado por la comunidad científico-académica, puesto que disponemos de una mayor producción y documentación sobre estudios de género. Esta opción es compatible con la presentación de nuevos temas y enfoques, que manifiestan el interés y la actualización del profesorado.

7 A continuación exponemos algunos de los descriptores aprobados en dos universidades españolas, las de Sevilla y Madrid. Los descriptores correspondientes a esta disciplina en la Universidad de Sevilla son: *Mujeres, sociedad y educación. Modelos de educación femenina. Debate feminista en la Ilustración. Instrucción y liberación de las mujeres en el siglo XX. Protagonismo de las mujeres en el mundo cultural y social. Participación de las mujeres en los diferentes campos profesionales*. Los descriptores propuestos para esta asignatura en la Universidad Complutense de Madrid se concretan en: *Evolución histórica de las relaciones de género en nuestra sociedad: diferencias educativas entre hombres y mujeres. Desarrollo de la cultura y educación femenina. Análisis de los modelos educativos para las mujeres en la sociedad contemporánea*.

8 Hemos tenido en cuenta los criterios sugeridos por el profesor Julio Ruiz Berrio, adaptándolos a la especificidad de nuestra disciplina. Ruiz Berrio, J. (1994). Metodología docente de la Historia de la Educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, art. cit., pp. 78-19.

- *Ejemplaridad o representatividad*, eligiendo entre los temas relevantes los considerados más paradigmáticos, precursores o sintetizadores. Esto es, que puedan considerarse hitos significativos y condicionantes del desarrollo de la historia de la educación de las mujeres.
- El carácter *integrador*, al procurar ofrecer distintos planos de la realidad educativa, puesto que cualquier cuestión o hecho puede ser contemplado desde diferentes puntos de vista. Al menos nos parece necesario confrontar el punto de vista teórico –las propuestas de autores y autoras–, el legal –las normas que regularon el sistema educativo– y el real –lo que sucedía en las escuelas–, pues teoría, legalidad y realidad difícilmente coinciden. Con esto nos referimos a que el programa debe reflejar ese carácter multifacético de los fenómenos histórico-educativos, integrando tales dimensiones y que, por otra parte, viene explicitado en los descriptores de nuestra disciplina. Los distintos planos teóricos, políticos y prácticos han de observarse desde la perspectiva predominante de la asignatura. Al mismo tiempo el desarrollo de cada tema debe reflejar internamente, en la medida de lo posible, esa tendencia integradora, abordando las distintas vertientes de un mismo fenómeno histórico-educativo, y poniendo a éstos en relación con su contexto histórico, social, político y cultural.
- Ordenamiento *cronológico y temático*, que consiste en la ordenación de los bloques temáticos seleccionados de acuerdo con su secuenciación cronológica. Organizar la docencia cronológicamente tiene interés «tanto para dar cuenta de los cambios, como de las razones de estos cambios»⁹, pero el optar por una perspectiva diacrónica no supone el olvido de la sincrónica, que resulta imprescindible para el análisis del funcionamiento interno de la sociedad en la que está inserto el fenómeno educativo. Además, el tratamiento cronológico es más instructivo para los estudiantes, dado que también es más fiel a la realidad histórica. Estamos de acuerdo con el Dr. Ruiz Berrio al afirmar que la ordenación temporal es de carácter universal y no es incompatible con la introducción de un determinado momento de otras opciones (temática o espacial).

ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

La estructura temática planteada en la mayoría de los programas comprende una serie de bloques temáticos, núcleos o temas generales que tienen como referencia los descriptores aprobados en cada universidad y que, en su mayoría, atienden a

9 *Ibidem*, p. 79.

cuestiones preliminares, que consiste en plantear un marco conceptual en torno al debate de la teoría feminista y la importancia de los estudios de género. Una vez delimitado el marco teórico, el seminario propone ordenar los principales hitos de nuestra historia educativa desde una perspectiva de género.

Algunos programas como los de las universidades de Sevilla y Valencia se remontan a las sociedades preindustriales para estudiar los valores sociales y modelos educativos transmitidos a las mujeres en este tipo de culturas. El resto de universidades comienzan con la construcción histórica de las diferencias en la contemporaneidad, periodo que se origina con la Ilustración, analizando los principales discursos ilustrados basados en la naturalización y en la socialización de las diferencias.

Los contenidos temáticos se complementan con los cronológicos a lo largo de los programas, se trata de plantear cómo en la sociedad española decimonónica se han inculcado ciertos modelos educativos tradicionales, que han formado a las mujeres hacia el ámbito de lo privado, de lo doméstico. Para ello será necesario tener en cuenta el análisis de la cultura normativa que fue origen de la primera discriminación curricular por motivos de género en nuestro sistema educativo. También será relevante estudiar la cultura científica o el pensamiento pedagógico que se proyectó para las mujeres durante la Restauración, desde distintos ámbitos, como fue la educación femenina desde posiciones institucionistas-krausistas, etc. Así como la cultura empírica o realidad educativa vivida por los agentes de la educación, como fueron los maestros y las maestras (biografías, historias de vida, manuales o libros escritos por mujeres, congresos, etc.), las alumnas (lecturas para niñas, cuadernos escolares, etc.), la cultura material escolar (edificios, objetos escolares, trabajos de alumnas, fotografías, etc.). El análisis de los procesos desiguales que se producen en la alfabetización de las mujeres, etc.

Otro de los hitos educativos primordiales en la historia de la educación de las mujeres fue el acceso a la enseñanza media y superior, posibilitando un acercamiento a las posibilidades laborales de los hombres, desempeñando las mujeres una profesión en el espacio público. Sin duda, el primer tercio del siglo veinte fue un periodo donde tuvieron lugar las mejores conquistas socioeducativas femeninas, sobre todo si mencionamos el derecho al voto de las mujeres y la coeducación de sexos proclamados durante la Segunda República. En el periodo de la Guerra Civil también resulta interesante comparar los valores tradicionales frente a los valores revolucionarios, valorando el compromiso político defendido por diferentes posiciones ideológicas.

De nuevo, para entender la evolución de la educación de las mujeres es necesario acudir al criterio cronológico para plantear los modelos educativos que se

establecieron en el franquismo, en donde prevaleció la separación de sexos, se preparó a las mujeres para el hogar, para la patria y para Dios. La labor educativa y profesional de las organizaciones femeninas realizada por organismos como la Sección Femenina será objeto de estudio, contemplando también los nuevos mensajes educativos que comenzaron a producirse con el desarrollismo.

El despertar de la conciencia igualitaria entre hombres y mujeres será otro de los hitos educativos que se plantean en los programas, que coincide con la transición democrática y el resurgir de los movimientos feministas. La escuela coeducativa de la democracia española ofrece una perspectiva muy diferente, analizando la presencia de las mujeres en el sistema educativo y la apertura a los nuevos espacios socioeducativos y laborales. En última instancia, el camino recorrido hasta el siglo XXI contribuirá a la lucha por la desaparición de la discriminación por género.

Los contenidos, en general, se circunscriben a la educación de las mujeres en el ámbito de la educación escolar formal dentro del sistema educativo que comienza en el siglo XIX, y apenas se presta atención a la educación femenina dentro de los contextos no reglados, lo que justifica que la mayoría de los programas comiencen, como se ha comentado, precisamente en este siglo.

En este sentido, se están empezando a presentar programas, en la convocatoria de los nuevos planes de estudio, que plantean la historia de la educación de las mujeres dentro de una perspectiva más amplia, como es el caso de la Universidad de Granada, que ha presentado dos asignaturas dedicadas a la Educación de las mujeres desde dos perspectivas y planteamientos distintos. Por un lado una denominada: «Feminismo y transformaciones socioeducativas en la España del siglo XX». Se trataría de una nueva materia de historia de la educación de las mujeres, compatible con la que hasta ahora se ha venido desarrollando en nuestros centros, pero con el foco de atención doblemente puesto en: el pensamiento, movimientos, corrientes y teorías feministas, por un lado, y en las transformaciones progresivas que provocan en el pensamiento pedagógico y la educación (la escuela y la familia), así como en las mujeres del sistema educativo. En segundo lugar, la que se ha aceptado para incluirla en los nuevos planes y que sirve de ejemplo, para ofrecer una secuenciación de bloques temáticos que, como hemos dicho anteriormente, pueden variar en su denominación según la universidad de que se trate, tomando como referencia una de las universidades que la imparten actualmente¹⁰:

10 Hemos tomado como referencia el programa de la asignatura *Historia de la educación de las mujeres* que la Universidad de Granada elaboró para la experiencia piloto de créditos europeos en el año 2008.

- I) La Historia de las mujeres y de su educación.
- II) La construcción histórica de las diferencias.
- III) De leer a escribir, del silencio a las palabras.
- IV) El acceso de las mujeres a los distintos ámbitos profesionales.
- V) De la escuela mixta a la coeducación.
- VI) Nuevas divisiones sexuales en el mercado laboral.

Si analizamos dicha propuesta, podemos comprobar que se centra más en tópicos transversales que en planteamientos cronológicos, aunque el orden temporal sea el eje central de cada uno de los bloques. También presenta como característica principal el contexto educativo de la época contemporánea, centrado en el ámbito español. Nuestra inclinación hacia la contemporaneidad responde a la tendencia emergente en la historiografía educativa por el presentismo, por los hechos educativos de nuestro pasado educativo más reciente. No podemos olvidar que la mayor producción bibliográfica de nuestra comunidad científica, referida a la historia de la educación de las mujeres, se encuentra en la época contemporánea; por tanto van a ser más accesibles las referencias bibliográficas de este periodo.

No obstante, creemos que este es un lugar adecuado para demandar entre las historiadoras de la educación de las mujeres una mayor atención a las épocas anteriores a la contemporánea. En este sentido, parece que hay un cierto temor a adentrarse en la investigación educativa de las épocas anteriores al siglo XVIII, por parte de nuestro colectivo, temor, que sin embargo no existe entre las historiadoras de las mujeres, que son las que están investigando sobre estos temas.

Un problema que hemos detectado es que, en general, los programas son excesivamente extensos para el tiempo que se le destina en los horarios escolares, de modo, que se suele dejar sin dar algún tema, normalmente los más cercanos a la época actual, en el entendimiento de que al serle más cercano en el tiempo al alumnado, no es tan imprescindible el impartirlo en nuestra asignatura. De hecho, el programa que se imparte en la Universidad de Málaga, tiene diez temas, refiriéndose los dos últimos a la educación de las mujeres en la democracia y época actual. De este programa, se suelen impartir los ocho primeros temas, que abarcan la historia de la Educación de las mujeres en España hasta el franquismo, pero en escasas ocasiones se ha llegado más allá de esta época.

Sin embargo, hemos comprobado que el conocimiento y toma de conciencia sobre los temas de género en las universidades españolas es bastante más escaso de lo que a priori podemos pensar, a pesar de que estamos en una sociedad en la que las cuestiones de género parecen haber sido superadas, sobre todo en el terreno escolar y universitario en los que los números de alumnas son superiores,

y además los mejores expedientes corresponden inequívocamente a las chicas, pero, y a pesar de que no parecen percatarse de ello, aún estamos muy lejos de conseguirlo. De hecho, la realidad constata que se siguen produciendo hechos y manifestando actitudes que evidencian desigualdades entre hombres y mujeres en los planos personal, social y profesional.

OTRAS MATERIAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

Antes de empezar con las materias universitarias, nos gustaría destacar la iniciativa de la Junta de Andalucía que oferta una asignatura optativa para el alumnado de la ESO que se denomina: «Cambios sociales y nuevas relaciones de género»¹¹ y que pretende contribuir a la formación del alumnado en la autonomía personal, fomentar el cambio en las relaciones de género y contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria para hombres y mujeres. Y su necesidad parte, según se lee en el BOJA¹²: «del principio de igualdad entre hombres y mujeres, por lo que es necesario intervenir de forma explícita para propiciar el desarrollo integral de alumnos y alumnas en igualdad, superando el peso de la tradición y los prejuicios. Ante la urgente necesidad de compensar las asimetrías de género persistentes en nuestra sociedad, que en los casos más extremos se manifiestan todavía en casos de brutal violencia contra las mujeres, es importante contemplar, en la organización de las enseñanzas, la existencia de un tiempo específico en el que reflexionar y profundizar sobre la igualdad entre hombres y mujeres, a través de una materia cuyos contenidos curriculares sirvan al desarrollo de una ciudadanía con igual derecho a la libertad y a la autonomía persona».

Los contenidos se estructuran en 5 bloques: El sistema sexo-género y la construcción social de las identidades masculina y femenina; Análisis de la desigualdad y situaciones de discriminación de las mujeres; Relaciones y sentimientos; Visibilización de las mujeres y Violencia contra las mujeres.

Es una asignatura muy ambiciosa, pero que no está teniendo la acogida que a priori se podía esperar. En los centros de secundaria se oferta a la vez que la materia de Informática, que es elegida por el alumnado de forma mayoritaria y además el profesorado encargado de impartirla no cuenta con la preparación necesaria, por lo que está resultando difícil incorporarla.

11 Creada por Orden de 24 de junio de 2003 (BOJA 134 de 15 de julio 2003).

12 Cuando en 2007 pasó a denominarse «Cambios sociales y género» (BOJA. 30 de agosto de 2007).

En el terreno universitario se están impartiendo asignaturas dentro de algunas Facultades de Educación, que complementan en algunas ocasiones, los contenidos de las de Historia de la educación de las mujeres. En otras, simplemente las sustituyen, como es el caso de la materia «Historia de la Escuela y Género. (Las conquistas femeninas en educación: historia de un proceso. Siglos XIX y XX)», impartida en la Universidad de Vigo, dentro del Postgrado Estudios de Género e Igualdade, por Carmen Benso, profesora de dicha Universidad y miembro de la SEDHE, y cuyos objetivos y contenidos se encuadran perfectamente dentro de la historia de la Educación de las mujeres: «esta disciplina facilita instrumentos teóricos y metodológicos para comprender la educación como agente de reproducción al tiempo que de liberación, buscando explicar las actuales relaciones de género a partir del conocimiento de la historia de la educación diferenciada de hombres y mujeres».

En general, el tema más tratado dentro de estas asignaturas es el de la Coeducación y la igualdad de género. Concretamente en la Universidad de Jaén, se oferta una materia denominada «Coeducar para la igualdad y la diversidad», en la que después de un tema introductorio sobre el acceso de las mujeres al saber, se centra en la importancia de la coeducación para conseguir la igualdad de género y prevenir la violencia contra las mujeres.

En la Universidad de Málaga, existe en la titulación de Pedagogía una asignatura optativa titulada «Problemas socioeducativos de las mujeres», impartida desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. En esta se abordan fundamentalmente los siguientes temas: El sistema Sexo-género. Prejuicios y estereotipos sexistas. La invisibilidad de las mujeres. Historia de la Humanidad. Historia de los hombres. Historia de las mujeres. El feminismo. Teorías. Corrientes. Lenguaje y sexismo. La imagen de las mujeres. La imagen en los medios de comunicación, en el arte y en los libros de texto. Mujer y sociedad. Violencia de género. Mujer y educación. Mujer y trabajo. Paradójicamente ésta asignatura es optativa de 1er ciclo, mientras que la impartida por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación es optativa de 2º ciclo.

Otra manera de acercarse, o profundizar en el conocimiento de la historia de la educación de las mujeres, está siendo desde los distintos doctorados, masters, etc. A continuación vamos a describir sucintamente los impartidos por las profesoras que asistimos al Seminario de Sevilla, aunque somos conscientes que existen algunos más.

En Sevilla, Consuelo Flecha imparte la asignatura *La educación de las mujeres: Prácticas, saberes y discursos en la historia* dentro del programa de doctorado *Educación y Sociedad*. En Málaga, se titula *Las mujeres como profesionales de*

la educación dentro del programa de doctorado de Calidad *los profesionales de la educación ante el cambio social*. En Valencia, el curso que imparte Irene Palacios se denomina *Educación de las Mujeres en la España Contemporánea*

El Instituto de Investigación de Estudios de la Mujer de Granada, desde 2001 está coordinando el Doctorado Interuniversitario Andaluz de Estudios de las mujeres y de Género, junto con las Universidades de Huelva, Jaén, Almería, Málaga, Sevilla y Granada. Dentro de este programa participan Consuelo Flecha con el curso *La educación de las mujeres: modelos y debate desde el feminismo* y Pilar Ballarín con *Educación de las Mujeres en la España Contemporánea*.

Desde el curso 2007-2008, El Instituto coordina el primer master europeo Erasmus mundus (GEMMA) in Women's and Gender Studies, donde participan las profesoras de la Universidad de Granada Pilar Ballarín con el curso nombrado antes y Victoria Robles con el denominado *Saberes, prácticas y discursos de género en la educación: pasado y presente*, que también aborda este tema en el curso que imparte en la Facultad de Educación sobre *Investigación histórica, educación y género*.

En la línea de investigación de *Género y educación*, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense, ha generado la oferta e impartición de varios cursos de Doctorado, que se vienen llevando a cabo desde comienzos de este siglo. Durante los cursos 2001-2002; 2002-2003; 2003-2004 han impartido las profesoras Carmen Colmenar y Miryam Carreño el curso: *El movimiento feminista: marco teórico y evolución histórica. Su influencia en la conformación de modelos de educación de las mujeres en el sistema educativo español*. Desde el curso 2005 hasta la el momento presente imparten las profesoras Miryam Carreño y Teresa Rabazas el curso: *Género, teoría y práctica: su influencia en la diversidad curricular* y la profesora Carmen Colmenar el curso: *Modelos educativos de las mujeres en la España contemporánea*.

Además, las profesoras Carreño, Colmenar, Rabazas y Ramos son miembros fundadores del *Seminario Interdisciplinar Género y Educación* (SIGE) de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid creado en 2007, que cuenta con un número considerable de profesoras de la Facultad de Educación.

Por otra parte, se están impartiendo asignaturas, cuyo objetivo es visualizar a las mujeres desde los ámbitos de la Historia, Psicología, literatura, Derecho, Medicina, etc.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Irene Palacio Lis
Universidad de Valencia

En el punto de partida de estas breves páginas, quiero reiterar lo que M^a del Mar del Pozo escribía hace un tiempo, con motivo del seminario sobre «Historia de la Educación en España». Apoyaba sus reflexiones en citas bibliográficas de varios autores, algún español y otros más, foráneos, queriendo dar mayor «categoría» o «credibilidad» a unos argumentos que –estoy prácticamente segura– nacían, no –o no, al menos– de la lectura o la inspiración ajena, sino del íntimo convencimiento que proporciona la experiencia, pero, sobre todo, de la auténtica y profunda implicación ante una determinada tarea. Ese concepto, quizá trasnochado para algunos, de la «vocación» (en este caso por la enseñanza) es para mí –como creo poder asegurar que para ella– lo que explica y da sentido a una genuina práctica docente, que si bien puede o debe tener toda la apoyatura técnica posible, no dejará de estar vacía, carente de «alma», sin el motor interior que la vitalice.

En lo que respecta a nuestra materia en concreto, la Historia de la Educación de las Mujeres, quizá obre a nuestro favor el hecho de que quienes hoy nos dedicamos a su docencia –profesoras, en todos los casos– nos sentimos especialmente implicadas en ella, como estoy segura lo estarán quienes más adelante la asuman. En esta ocasión, ya no sólo porque nuestra tarea investigadora está dirigida, en parte o en todo, a la misma problemática, lo que no deja de ser un dato significativo, sino también porque tengo la convicción de que todas partimos del presupuesto

académico y científico, pero también afectivo, de la absoluta necesidad de su presencia en los planes de estudio, lo que nos lleva a poner en ella un especial énfasis, un particular interés que, evidentemente, ha de repercutir en el cariz que se le da y en la forma en que se desarrolla en el aula. De otra manera expresado: la Historia de la Educación de las Mujeres no es una asignatura que «se nos asigna» en el reparto ordinario de la docencia anual en los Departamentos, sino que «la hacemos nuestra», «la ofrecemos», «la vivimos», más allá, incluso, de la normativa actualmente vigente en la mayoría de nuestras universidades y de las propias recomendaciones de la ANECA, en el sentido de incluir, en la formulación de los futuros planes de estudio, módulos y materias específicas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.

Ese «valor añadido», sin duda debería contribuir a involucrar, a contagiar a los estudiantes el interés y la implicación con el objeto de estudio, de modo que fuera abordado, no como una «asignatura» más, sino como un nuevo bagaje, un nuevo punto de partida, en la búsqueda común por la compartida dignidad humana de uno y otro sexo.

A FAVOR Y EN CONTRA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

Al margen de las justificaciones de distinto orden, que para la inclusión de nuestra disciplina en los planes de estudio se aducen en los trabajos contenidos en esta publicación, son otras varias las circunstancias que contribuyen –desde mi propia experiencia– a hacer de la Historia de la Educación de las Mujeres una asignatura naturalmente sugerente para los estudiantes de la actual Licenciatura de Pedagogía y, en general, para la mayoría de los universitarios (si nos referimos a la posibilidad de «libre configuración», contemplada en algunas de nuestras Universidades), lo que, evidentemente, habrá de ser, no sólo tenido en cuenta, sino sobre todo aprovechado por quienes se dedican o dedicarán a su docencia:

- La ya comentada implicación personal de las profesoras que hoy imparten la asignatura, que sin duda ha de traducirse o concretarse en una oferta especialmente atractiva para el alumnado, y que habrá de reforzarse, sin duda, con su «puesta en práctica».
- El interés espontáneo por la problemática que tiene por objeto. Los estudiantes de uno y otro sexo (y en especial las universitarias), se sienten, en principio, naturalmente concernidas, expectantes, ante la propia materia de estudio

–las mujeres– e incluso por la claridad misma del enunciado de la disciplina –cuestión no baladí en los actuales planes de estudio– que les permite saber de antemano «con qué se van a encontrar», a diferencias de otros, en ocasiones equívocos.

- La problemática relativa a las mujeres constituye uno de los temas más candentes de la actualidad. Véase, si no, el espacio que ocupan, en los medios de comunicación, cuestiones tales como: la «igualdad» (con un Ministerio en España); la polémica cuestión de «las cuotas»; el «techo de cristal»; el «velo» en la escuela; la «feminización» de la pobreza; o la violencia de género, entre otras. Ello nos lleva a subrayar la flexibilidad y la conexión con la realidad del entorno y del día a día que el programa/temario contempla o ha de contemplar.
- Si todo ello es así, las docentes –en este caso– contamos, en principio, con una buena disposición y una cierta complicidad, por parte del alumnado, a la hora de abordar la materia y de participar activamente en la tarea; aunque quizá peque de un excesivo optimismo, porque todos somos conscientes de la generalizada pasividad que normalmente suele imperar en nuestras aulas universitarias, a pesar del hipotético atractivo de la tarea a emprender. Es evidente, en todo caso, que el «interés del estudiante», no es algo que habitualmente venga dado o que se manifieste automáticamente, ya que, por lo general, no está acostumbrado a interrogar ni a interrogarse. Ese interés hay que buscarlo, e incluso rastrearlo, cuestionando e, incluso, «provocando»¹.
- En la actualidad contamos, además, con una mayoría de mujeres en las aulas, en los títulos en que normalmente se ubica nuestra disciplina, lo que debería favorecer el hipotético atractivo al que venimos aludiendo. Lo dicho, sin embargo, no supone que seamos partidarios de que la Historia de la Educación de las Mujeres vaya dirigida exclusiva o preferentemente a las universitarias. De hecho, debiera potenciarse de alguna manera la presencia de varones en las aulas (aunque ello se escapa de nuestras competencias). La experiencia docente en esta materia nos indica, en todo caso, que la intervención de estos últimos en el aula, suele ser enriquecedora (si realmente se implican) a la vez que un inapreciable acicate a la participación y complicidad activa del conjunto de estudiantes. Ellos pueden «tomar una cierta distancia» respecto de la problemática femenina actual o histórica y aportar perspectivas o plan-

1 CORONEL, Marco Antonio (2007), «Reflexiones sobre la evaluación de materias de Humanidades», en *La evaluación de los estudiantes de Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*, Servicio de Formación Permanente, Universidad de Valencia, p. 24.

teamientos diferentes y motivadores para el análisis y el debate en común, siempre positivo y enriquecedor.

Pero al margen de éstas y otras ventajas, cabe aludir, también, a determinados inconvenientes:

- Uno de los primeros problemas a subrayar (no específico de la Historia de la Educación de las Mujeres, sino común a muchas otras materias, sobre todo si son de carácter optativo) es el corto espacio de tiempo que suele asignárseles (4,5 créditos, por lo general), lo que obstaculiza en gran medida –cuando no impide– llevar a la práctica los objetivos que se persiguen, así como la correspondiente metodología. El esfuerzo por atenerse a esta limitación, puede llevar a una simplificación excesiva de los contenidos que desvirtúen, finalmente, la esencia de la disciplina; o, en otros casos, a una atomización de los mismos, convirtiendo el deseable engranaje interno del programa, en una suma heterogénea de asuntos puntuales o anecdóticos, ajenos al verdadero sentido histórico de la materia.
- Otra cuestión es su carácter, normalmente optativo (aunque en éste, como en el caso anterior, «más vale poco que nada», puesto que sólo está presente en seis universidades españolas²). En este punto cabría subrayar la necesidad, contemplada en las actuales normativas universitarias relativas a la formulación de los contenidos de los futuros planes de estudio, de asegurar que se tenga en cuenta la perspectiva de género, de forma transversal al menos, en todas las materias.
- En todo caso, y como subraya la profesora Pilar Ballarín, el ideal a conseguir (como en el caso de la mayoría de las disciplinas que tienen por objeto la variable género), sería, obviamente, que no fuera necesaria la presencia de la Historia de la Educación de las Mujeres en los planes de estudio, por haberse

2 Aludimos aquí al nivel de Licenciatura y, más en concreto, a las materias que con el título «Historia de la Educación de las Mujeres» o similar, impartimos profesoras de nuestra comunidad científica (SEDHE). Quedan al margen, en este caso concreto, Doctorados y Masters en que se contemplan aspectos relativos a nuestra temática (véase, por ejemplo, el Módulo sobre «Género y Ciudadanía en España. Siglos XIX y XX», perteneciente al Master de Historia Contemporánea, impartido en la Universidad Autónoma de Madrid). Con mayor proximidad, incluso, la materia «Historia de la Escuela y Género», que se imparte en la Universidad de Vigo; o la «Historia de la Educación de la Mujer», que ha sido impartida en la Universidad de Murcia por los profesores José Antonio Zamora Zaragoza y por Juana María Madrid Izquierdo.

conseguido el objetivo que perseguimos con su implantación: el «visibilizar» la presencia de las mujeres en la historia, más allá de un discurso histórico exclusivamente androcéntrico.

CUESTIONES METODOLÓGICAS

Si nos referimos ya, más específicamente, a cuestiones de carácter metodológico, objeto central de estas páginas, comenzaremos aludiendo a la nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje propiciada por los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior, recordando y subrayando que adoptar el sistema de transferencia de créditos europeos no atañe, obviamente, a un exclusivo cambio de denominación o de dedicación horaria del profesorado, sino que incide en una reorganización conceptual de los sistemas y formas de enseñanza, que han de adaptarse a un nuevo modelo de formación basado en el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes.

Se trata, en definitiva, de insistir sobre un principio fundamental que habrá que poner en práctica: el objetivo de la enseñanza es que el alumnado aprenda, por lo que la metodología habrá de organizarse en torno al tiempo y al esfuerzo que cada estudiante tipo dedica al estudio y al trabajo académico³.

Recordemos pues que el tránsito de una docencia centrada en la enseñanza, a una docencia que pone el acento en el aprendizaje, implica que la función del profesorado no es impartir conocimientos, sino crear las mejores condiciones para el aprendizaje. La enseñanza no es un fin en sí misma, sino tan solo un medio, de tal modo que, al diseñar la metodología docente, habrá de convertirse en referente, ya no sólo el contenido de la enseñanza –el currículum a impartir– sino también, y sobre todo, el estudiante. La relevancia del «qué se ha de enseñar/aprender», compartirá pues protagonismo con el «cómo ha de aprender el alumno».

Todo ello ha de ser obviamente aplicable a nuestra materia, la Historia de la Educación de las Mujeres. Una disciplina que comparte, con las de su mismo rango, aquel principio según el cual la historia no es una verdad acabada o una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse. Nos encontramos, por tanto, ante un cierto paralelismo entre los principios metodológicos que demanda el EEES y las propias exigencias de la metodología histórica. Esto es, resulta prioritario que se

3 *Ensenyament i Convergència Europea. Apunts per al debat i la reforma*, Servicio de Formación Permanente, Universidad de Valencia, 2005, pp. 33-35.

comprenda cómo podemos conseguir saber lo que pasó y cómo lo explicamos, por encima de la propia disquisición de un hecho o período concreto del pasado.

Partiendo pues de tal convicción, dándola por supuesta, y aplicada, en este caso, a una genérica «Historia de la Educación de las Mujeres», se trataría de elegir, entre muy diferentes metodologías docentes (siempre abiertas a la creatividad personal del profesorado), aquellas que mejor se adecuen a una realidad concreta, siempre condicionada por diversas variables:

- Número de créditos
- Número y características del alumnado
- Titulación / Grado de que forma parte
- Nivel o curso en que ha de impartirse
- Materias previas de carácter histórico-pedagógico que han cursado el alumnado al que va dirigida
- Programa / Temario que se pretende impartir
- Objetivos –de todo tipo– que se busca conseguir
- Etc., etc.

En todo caso, las diferentes prácticas metodológicas por las que se opte, no pueden ni deben ser, obviamente, excluyentes. Precisamente, se trata de utilizar diferentes recursos que hagan más atractiva y participativa la tarea de curso. Y aunque habremos de ocuparnos posteriormente de esta problemática, cabe adelantar que los estudiantes habrán de tener clara constancia, desde el comienzo de las clases, de cuánto y cómo va a ser evaluada su participación en las diversas opciones que se planteen, siendo lo más recomendable que dispongan «por escrito» de esta información, para que no se den posteriores malentendidos.

A la hora de elegir entre la metodología que ha gozado de mayor predicamento entre los docentes de materias de carácter histórico (métodos de *transmisión*, de *descubrimiento* y de *construcción del conocimiento*⁴), entiendo que conviene huir del exclusivismo, buscando un cierto equilibrio y una necesaria adecuación a la problemática y el momento concreto de que se trate, así como a la tipología del alumnado y al conjunto, en fin, de las variables a las que anteriormente aludíamos. Una opción conciliadora y selectiva a la vez, que armonice lo que de positivo aportan las diferentes posibilidades, puede resultar lo más eficaz.

4 Véase, entre otros, MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar (1993), «Epistemología histórica y enseñanza», Revista *Ayer*, 12, pp. 143 y ss.

Soy de la opinión, en efecto, de que es difícil renunciar –por no hablar en términos de conveniencia y necesidad– a la explicación inicial por parte del docente, de una serie de conceptos o presupuestos, que sirvan de referente, de punto de partida o de fundamentación, del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuidando, eso sí, de que se entiendan como escenarios no necesariamente concluyentes, en cuanto sujetos a revisión constante por la historiografía, pero sí hasta el momento acordados y, por tanto, razonablemente sólidos.

Se trata de asegurar en el alumnado la comprensión de determinados conceptos y, en nuestro caso, nociones reiteradamente utilizadas, tales como «patriarcado», «género/sexo», «diferencia», «igualdad», «feminismo», «misoginia», «androcentrismo», etc., que han de ser claramente definidas, para asegurar una buena sintonía entre el significado del discurso del docente y su interpretación por parte de los estudiantes. Es por ello que el recurso y el buen uso de la tradicionalmente denominada «lección magistral», puede y debe contribuir eficazmente a la motivación y a la facilitación de los aprendizajes; a la iniciación del alumnado en determinados temas, ofreciéndoles una visión panorámica de los mismos; a la presentación de resultados de investigación y de encuentros científicos todavía no publicados; a la elaboración de síntesis; o a la adaptación específica a los diversos grupos, de manera particular en temas de difícil comprensión.

Insistir, en todo caso, en que la opción por el método expositivo, sólo es aceptable o tiene sentido, como uno más de los recursos a utilizar en el aula, dado que –en sentido negativo– puede potenciar en el aula la generalizada tendencia a la pasividad, siempre opuesta a todo auténtico aprendizaje, que implica, como «conditio sine qua non», dinamismo interno, así como implicación querida y explícita por parte del estudiante.

Pueden ayudar eficazmente a las explicaciones docentes, los inapreciables recursos tecnológicos con los que actualmente contamos, y el «Power Point», en particular, como uno de los más generalizados. Y, aunque parezca una obviedad, no está de más subrayar que tales instrumentos «están al servicio de la docencia» y no a la inversa, haciendo de ellos un uso racional, sin caer en el grave error de «absolutizarlos» y, sobre todo, siendo muy conscientes de que los medios no pueden, de ningún modo, sustituir al profesor. Se trata, tan solo, de auxiliares eficaces, siempre que sean adecuadamente utilizados: ateniéndonos a su «uso» y no al «abuso».

Paralelamente, y también como una opción de esa primera parte «expositiva» de la materia Historia de la Educación de las Mujeres, resulta de la mayor utilidad, la presentación y análisis de imágenes (dibujos, cuadros, fotografías, reportajes, documentales, películas, etc.). Esta práctica, constituye, sin duda, un recurso

didáctico inapreciable, más cerca y a nuestro alcance que nunca, siempre con los límites a los que acabamos de aludir. Y considerando, además, que puede y debe hacerse partícipes de esta metodología a los propios estudiantes –recabando de ellos una tarea de búsqueda de representaciones de todo tipo, que una vez seleccionadas, pasarán a ser visionadas, analizadas y discutidas por el conjunto de la clase–, esta técnica resulta especialmente formativa, a la vez que atractiva para el alumnado. Se trataría de inducirles a buscar y seleccionar imágenes que pueden provenir de libros de texto y/o lectura, de prensa y revistas, de publicidad (ámbito que despierta una espontánea y especial curiosidad entre el alumnado, por su «continua presencia» y su «cercanía»), de fotografías, de películas y/o reportajes, etc.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Al margen de lo citado, me ocuparé, a continuación, de exponer sintéticamente algunas de las prácticas metodológicas más utilizadas en las distintas universidades españolas en que se imparte nuestra materia, con eventuales orientaciones al respecto, teniendo en cuenta el carácter heterogéneo de su concreción, según forme parte de la actual Licenciatura de Pedagogía; se ofrezca como «libre configuración»; como módulo de Cursos de Doctorado o Master, o como propuesta para los futuros planes de estudio.

Parto, en concreto, de la práctica metodológica de las materias a las que aluden, en su trabajo, Isabel Grana y Teresa Rabazas, subrayando, por lo demás, que lo que se plantea a continuación constituye una síntesis de las distintas opciones que actualmente llevamos a cabo en nuestras aulas, pero también supone el esbozo de un elenco de posibilidades entre las que poder elegir y depurar por parte de futuros docentes, de acuerdo con las variables de una realidad concreta, y que de ningún modo excluyen otras opciones, igual o más pertinentes que las que aquí relacionadas.

A) «Leer» (en cualquiera de sus modalidades)

A pesar del carácter no exactamente coincidente de las materias relacionadas, el recurso común y más utilizado en todas ellas es el de la «lectura», en diferentes modalidades. Opción que no precisa justificación alguna, tratándose de una disciplina de carácter histórico. En los programas que manejamos, se aducen, no obstante, algunos motivos para su incorporación en el aula:

- su relevancia didáctica, que viene determinada por una doble perspectiva: de un lado, que el alumno adquiriera una capacidad crítica y deductiva, necesaria en cualquier materia universitaria; de otro, que se familiarice con las fuentes originales de la Historia de la Educación de las Mujeres, mediante la lectura atenta y meditada de textos originales;
- el recurso sistemático al análisis y comentario de fuentes históricas, persigue fomentar una actitud abierta y a la vez crítica ante el conocimiento, facilitando la divergencia de opiniones y su consecuente análisis y argumentación, así como las síntesis globalizadoras que clarifiquen conceptos, tendencias o problemas.

En todo caso, como señalábamos, el concepto de «lectura» es amplio, y alude a la aproximación a diferentes tipos de escritos, que abarcan desde textos legales, hasta determinados artículos periodísticos actuales, por ejemplo, distinguiendo siempre entre las fuentes propiamente «históricas» y el resto de los escritos, de muy diferente carácter, que se relacionan, de un modo u otro, con la temática de nuestra materia. Pormenorizando algo más, entre los primeros:

- textos escritos por mujeres sobre educación o sobre historia de las mujeres
- textos sobre la consideración y/o educación de las mujeres, escritos por varones
- textos legislativos
- textos literarios / novelas / relatos
- manuales escolares
- libros de lectura
- noticias de prensa
-

Y entre los segundos:

- manuales escolares actuales
- legislación actual
- noticias de prensa
- estadísticas
- textos literarios contemporáneos / novelas / relatos
- monografías
-

Tales textos, a su vez, pueden ser más o menos extensos, de acuerdo con el objetivo que se pretende con su lectura y el contexto en que se quiera aplicar: a) textos breves para comentar en una o dos sesiones de clase, que pueden entregarse a los estudiantes en el aula, donde se trabajarán individualmente o por grupos, aunque sin renunciar a una «puesta en común» final que permita a los estudiantes argumentar y reflexionar frente al gran grupo, así como ordenar, armonizar y concluir, por parte del docente⁵; b) o textos más o menos extensos, que requerirán una lectura previa por parte de los estudiantes y que irán abocados, bien a la formulación de un trabajo individual; a la documentación previa acerca de una determinada problemática que se va a plantear en clase y que habrá de permitir un cierto conocimiento que induzca a una mejor interpretación y a una deseable implicación del alumnado en aquello que el profesor expone o explica; o a la propia evaluación de lo leído (que nunca descarte, complementariamente, las opciones anteriores)⁶.

5 Entre las numerosísimas posibles, esta sería, como ejemplo, una selección de autores (con carácter cronológico «extenso») acerca de los cuales cabría leer, analizar y debatir en el aula, a partir de «textos breves» muy significativos:

CLASICISMO Y PRIMER CRISTIANISMO

– Platón – Aristóteles – Jenofonte – Hipócrates – Séneca – San Pablo

RENACIMIENTO / HUMANISMO

– Christine de Pizan – Luis Vives

ILUSTRACIÓN Y REVOLUCIÓN FRANCESA

– Rousseau – Condorcet – Olimpia de Gouges – Mary Wollstonecraft

ILUSTRACIÓN ESPAÑOLA

– Feijóo – Josefa Amar y Borbón

SIGLO XIX ESPAÑOL

– Concepción Arenal – Emilia Pardo Bazán – Fernando de Castro

II REPÚBLICA ESPAÑOLA

– Victoria Kent – Clara Campoamor

FRANQUISMO

– Raimundo Fernández Cuesta – Pilar Primo de Rivera – A. Serrano de Haro

6 Estos, u otros textos, podrían ser objeto de un «control» que «asegure» su lectura, por considerarse especialmente «significativos» en la evolución de la Historia de la Educación de las Mujeres, siendo varias las dinámicas a seguir: a comienzos de curso, por ejemplo, se fijan ciertas lecturas (capítulos de libro, artículos...), que sirvan como introducción al estudio de una determinada época o una cierta problemática. El día establecido (conocido por todos, desde el comienzo de curso), durante diez minutos, los estudiantes cumplimentan un cuestio-

Y ello porque la lectura se considera, no sólo un instrumento metodológico o un recurso didáctico fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un importante lugar en la «evaluación continua», sino que entendemos que ha de formar parte, también, de la evaluación final de la materia⁷.

Del pequeño Comentario de Texto (en este caso, siempre de fuentes históricas) podríamos hacer, en efecto, un triple uso: como «pretexto», para iniciar una determinada temática, dando a esta actividad un carácter «introdutorio» y/o «motivador»; como recapitulación o refuerzo de lo estudiado, que a la vez que ilustra o ejemplifica, permite o auxilia en la elaboración de síntesis finales; y como instrumento evaluador (individual, por escrito y siempre con carácter complementario) de los contenidos objeto de enseñanza-aprendizaje.

Acerca de la técnica del Comentario de Texto se ha escrito ampliamente, en sentido general y en el más estricto, aplicada en concreto a la Historia de la Educación. Entiendo que no es éste el lugar para enumerar ni sintetizar esa vasta bibliografía, por lo que me limitaré a proponer un simplificado esquema «tipo», que nos puede servir como referente. Se trataría, frente a la lectura y comentario de un breve texto, de aludir, muy esquemáticamente, a los siguientes aspectos⁸:

- Análisis histórico: contexto, autor, obra
- Análisis temático: tesis y línea argumental
- Análisis y valoración crítica personal

nario de respuesta múltiple (15-20 ítems), que se corregirá y valorará posteriormente y cuya calificación formará parte de la nota final. Tras el control, la profesora expone las grandes líneas de la temática a abordar, partiendo del conocimiento básico que sobre el particular se ha adquirido a través de la lectura realizada, y que habría de posibilitarles intervenir y cuestionar en el transcurso de la sesión/sesiones de clase.

7 Entre las posibles «antologías» de textos relativas a la historia de las mujeres, y de su educación en particular, pueden citarse, entre otras, las siguientes: FLECHA, Consuelo (1998), *Textos y documentos sobre educación de las mujeres*, Sevilla, Editorial Kronos y de la misma autora y año, *Las mujeres en la legislación educativa española*, Sevilla, Editorial Kronos; JAGOE, Catherine, BLANCO, Alda y ENRÍQUEZ DE SALAMANCA, Cristina (1998), *La mujer en los discursos de género. Textos y contextos en el siglo XIX*, Barcelona, Icaria Editorial; BEL, María Antonia (2000), *La historia de las mujeres desde los textos*, Barcelona, Editorial Ariel; y AGUADO, Ana M^a y otras (1994), *Textos para la Historia de las Mujeres en España*, Madrid, Editorial Cátedra.

8 Soy plenamente consciente de la total simplificación de los ítems que propongo, pero no se trata de detallar aquí las considerables opciones, al alcance de todos, que la literatura al respecto nos ofrece.

No obstante, y ante la pasividad de los estudiantes, que suele ser una constante, suele buscarse algún tipo de mecanismo que les provoque, activando en lo posible su implicación directa en el aula, como por ejemplo:

- dividir la clase en dos o más grupos, asignando a cada uno la adopción de posturas antagónicas, que hayan de justificarse, refutando las contrarias;
 - acordar previamente con un alumno/a, la defensa de determinadas tesis «atípicas» o «escandalosas», que despierten en el grupo la necesidad de rebatirlas y de argüir en contra;
 - correlatos con la actualidad: buscar paralelismos entre la problemática histórica que se presenta y analiza y otras realidades contemporáneas iguales o similares; etc.
- *Lecturas / Recensiones / Valoración crítica de Fuentes, Monografías u Obras Literarias (Taller de Lectura)*

a) De entre el numerosísimo elenco de fuentes escritas para la Historia de la Educación de las Mujeres, puede servirnos como ejemplo, la relación que a continuación presentamos. Se trata de una muestra que bien puede formar parte de un Programa ordinario de la materia, junto a las oportunas monografías, puesto que se trata de obras de autoras y autores bien significativos (si no los más representativos, con el sólo límite que exige una «selección aceptable y asequible» para el alumnado de nuestra asignatura) en el ámbito que nos ocupa, de carácter «general» unos, y referidos a nuestro contexto nacional, otros.

- AMAR Y BORBÓN, Josefa (1994), *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, Madrid, Ed. Cátedra.
- ARENAL, Concepción (1974), *La emancipación de la mujer en España*, Madrid, Ed. Júcar.
- FEIJOO, Benito J. (1997), *Defensa de la mujer: Discurso XVI del Teatro Crítico*, Barcelona, Ed. Icaria.
- FENELÓN (1934), *La educación de las niñas*, Madrid, Ed. Espasa-Calpe.
- GIMENO, M^a Concepción (1877), *La mujer española. Estudios acerca de su educación y sus facultades intelectuales*, Madrid, Imprenta y Librería Miguel Guijarro.
- PARDO BAZÁN, Emilia (1999), *La mujer española y otros escritos*, Edición de G. Gómez Ferrer, Madrid, Ed. Cátedra.

- PIZAN, Christine de (1995), *La Ciudad de las Damas*, Madrid, Ed. Siruela.
- POULAIN DE LA BARRE, François (1993), *De la Educación de las Damas*, Madrid, Ed. Cátedra. Ediciones B.
- ROUSSEAU, Jean Jaques (1982, 8ª ed.), *Emilio o la Educación*, Madrid, Ed. Edaf.
- VIVES, Juan Luis (1994), *La formación de la mujer cristiana*, Valencia, Edición del Ayuntamiento de Valencia.
- WOLLSTONECRAFT, Mary (1994), *Vindicación de los derechos de la mujer*, Madrid, Ed. Cátedra.
- NELKEN, Margarita (1919), *La condición social de la mujer en España. Su estado actual: su posible desarrollo*, Barcelona, Minerva.

b) Otro apartado de lecturas a considerar es el correspondiente a artículos científicos, capítulos o monografías completas, siempre en estrecha relación con la problemática que se aborda, poniendo el mayor empeño en elegir textos que no sólo resulten especialmente significativos, sino que sean accesibles y, sobre todo, que posean el mayor atractivo posible. A este respecto, coincido con el profesor H. Barreiro en que este recurso resultará especialmente útil si se parte del «deleite de la lectura»⁹, a lo que añado mi convicción de que su potencialidad formativa se multiplicará, si además de «deleitar», conecta con las inquietudes o los intereses de los estudiantes, respecto a lo cual no es ajena la responsabilidad del profesorado, que ha de ser capaz de «vender» su producto, de despertar o inspirar el interés o, mejor, la inquietud y el entusiasmo por el objeto de conocimiento. Actitudes que siempre espolean la curiosidad y el deseo de saber, con todo lo que ello encierra de valor.

Y en este sentido, nuestra materia, tiene quizá, más que otras, la potencialidad de «sorprender», de «atrapar», si se sabe conectar con la capacidad innata de asombro y de rebeldía propia de la juventud. A este respecto, y sin menoscabo de otro tipo de ofertas de lectura más «academicista», resultan especialmente atractivos los relatos y autobiografías –o biografías más o menos noveladas– escritas por mujeres. Pueden citarse, como mero ejemplo, las siguientes obras –de carácter muy heterogéneo– algunas de las cuales han sido felizmente reeditadas en los últimos tiempos por la Biblioteca Nueva:

⁹ En: «Una reflexión «desde dentro» sobre el comentario de textos en Historia de la Educación» (DE GABRIEL, Narciso y VIÑAO, Antonio (1997), *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*, Madrid, Ronsel, pp. 241 y ss.

- *El voto femenino y yo. Mi pecado mortal*, de Clara Campoamor (Madrid, Horas y Horas, 2006).
- *La revolución del 68 y la cultura femenina. Un episodio nacional que no escribió Pérez Galdós*, de Concepción Sáiz Otero ((Biblioteca Nueva, Madrid, 2006).
- *Mi diario*, de María Sánchez Arbós (Diputación General de Aragón, Zaragoza, 1999).
- *Una escuela soñada. Textos*, de María Sánchez Arbós (Biblioteca Nueva, Madrid, 2007).
- *La mujer moderna y sus derechos*, de Carmen de Burgos (Biblioteca Nueva, Madrid, 2007).
- *La educación de la mujer de mañana*, de Leonor Serrano de Xandri (Biblioteca Nueva, Madrid, 2007)
- *Escritos sobre ciencia, género y educación*, de Margarita Comas (Biblioteca Nueva, Madrid, 2001)
- Etc., etc.

c) Otro capítulo lo constituye la literatura española de los siglos XIX y XX que –directa o indirectamente– tiene como objeto la consideración y/o educación de las mujeres o las niñas¹⁰. En primer término, la ineludible Emilia Pardo Bazán, que –a diferencia de sus coetáneos del *realismo*, que plantean el tema femenino sólo a nivel expositivo– reivindica idéntica educación para ambos sexos, a través de artículos en *Nuevo Teatro Crítico*, y ensayos como *La cuestión palpitante* o *La mujer española*. Postura que traducía a nivel biográfico, negándose a tocar el piano o a tomar clases de música, al considerarlo un ritual sin fundamento propio de las mujeres de clase bien. Para ella, el mayor mal de su género era la ignorancia y el desinterés por aprender.

Por su parte, Benito Pérez Galdós, en *Tristana*, presenta al personaje femenino atacando la educación de la mujer como «un ser para el matrimonio». Se queja de la madre –«Mi pobre mamá sólo pensó en darme una educación insustancial»– mientras se duele, en otras ocasiones, del futuro profesional de las mujeres: «¿Y de qué vive una mujer no poseyendo rentas? Si nos hicieran médicas, abogadas, boticarias o escribanas..., vamos, podríamos... Pero cosiendo, cosiendo... Yo quiero vivir y ser libre. ¿Y no puedo ser pintora?».

¹⁰ Sugerencias que sobre la narrativa del XIX y XX debo a Luis Villacé Vázquez, cate-
drático de Literatura.

Otras mujeres de Galdós, sin embargo, aceptan su destino sin ninguna manifestación de rebeldía de género, sino más bien de queja por la pérdida de poder adquisitivo de su condición social, como en el caso de Doña Pura, la mujer de Villaamil –en *Miau*– cuya única preocupación es ostentar su solvencia yendo al teatro y luciendo sus vestidos en una actitud de hipocresía social. Por el contrario, en *Misericordia*, Benina, cocinera de Doña Francisca, de clase media caída en desgracia, pasa a ser mendicante para que su dueña viva inconsciente de sus carencias. El del amor y del matrimonio, a través de Amparo Sánchez, de *Tormento*; o bien el de la fertilidad en *Fortunata y Jacinta*, constituyen otros tantos tipos femeninos en la pluma de Galdós.

Por su lado, en *La Regenta*, Leopoldo Alas –Clarín– da predominio a la opinión de la época respecto a la mujer: la frustración de Ana Ozores como tal –«El entorno de su casa y de Vetusta la secaba el alma»...– pudiendo relacionarla con Madame Bovary, Ana Karenina, o incluso con la Pardo Bazán, en cuanto al deseo de evasión para evitar el aburrimiento. Pero la narrativa de Clarín, al igual que la de Galdós, se muestra proclive a la educación de la mujer como «ángel del hogar», reforzando la ideología de la «domesticidad» frente a las aspiraciones feministas. Y es que en su reiterada reflexión sobre el tema femenino, se observa una evolución que va de sus escritos de juventud¹¹, en que denuncia la desigualdad promovida por la Iglesia y los legisladores, a la defensa a ultranza de esa misma desigualdad, considerada *natural*, de la que deriva la necesaria subordinación femenina, y de ahí a la sátira de la «mujer hombruna», al referirse a la «emancipación intelectual»: «¿Tiene derecho una señora a escribir como un hombre?», subrayará, en un contexto en el que considera «discutible» el «feminismo» e «insufrible» el «marimachismo».

Unamuno también mantiene una actitud conservadora respecto al tema femenino. Manifiesta que «la mujer es la base de la tradición en la sociedad», de tal manera que en *Amor y Pedagogía* representa la perpetuación del linaje humano; el hombre, en cambio, la civilización. Los protagonistas masculinos se entregan ardentemente a la especulación científica, pero son vencidos, absorbidos, por las mujeres. El absurdo cientificismo de Avito Carrascal sucumbe en la red amorosa de Marina: «La materia es inerte, estúpida; tal vez no es la belleza femenina más que el esplendor de la estupidez humana... Marina no me entiende... ¿Educarle? ¡Imposible! Toda mujer es ineducable; la propia más que la ajena». Obviamente, el amor triunfa sobre la pedagogía.

11 OLEZA, Juan, «La Regenta y el mundo del joven «Clarín»», en DURAND, Frank (1988) (Coord.), *La Regenta*, Taurus, Madrid, pp. 15-33.

Miguel Delibes, por su lado, nos presenta en *Cinco horas con Mario*, a Carmen Sotillo, una mujer autoritaria, clasista, egoísta y conformista con el sistema social. Respetuosa del orden establecido sólo expresa su pensamiento estando su marido muerto. El narrador da protagonismo al personaje femenino, ignorante y casero, para plantear –irónicamente– problemas sociales, políticos y religiosos. Carmen representa a la mujer española de la época cuyo ideal de feminidad es «saber pisar, saber mirar y saber sonreír».

Ella ha aceptado a ciegas los principios que no ha elaborado: la existencia de ricos y pobres, el orden y la autoridad o la convicción de que el hombre nace para medrar y la mujer para casarse, quejándose de que Mario hubiese querido cambiar la educación de sus hijas: «¡Hay que ver!, se te metió entre ceja y ceja que las niñas estudiaran y ahí las tienes, contra viento y marea..., y no te hagas el tonto que sabes de sobra que las niñas que estudian, a la larga, unos marimachos».

Constatemos que si la literatura de los autores seleccionados, todos ellos de la progresía de su época, muestran una condición y educación femenina bastante degradada, ¿qué no se deducirá de los documentos de la historia o de «la otra ala» de la literatura?. Por el contrario, cabe subrayar que los planteamientos relativos a su emancipación viene dada en la literatura del XX por narradoras –Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité, Ana María Matute...– que, con el precedente de Rosalía de Castro o Pardo Bazán, han dejado sus nombres en el clasicismo del siglo. En *Nada*, de Carmen Laforet, el personaje de Andrea denuncia el sistema patriarcal protegido por el Estado, yéndose de casa para explorar el mundo y rechazando los convencionalismos sociales en pro del cambio y de la rebeldía, mientras Carmen Martín Gaité, en *El cuarto de atrás*, critica el papel y la educación sentimental que se otorga a la mujer como núcleo central de la familia y del estado. Más recientemente, Marina Mayoral, en *Chamábase Luis* nos muestra dos interesantes modelos femeninos de diferente condición social. Y mucho más recientemente, cabe citar, desde planteamientos totalmente distintos, la novela «histórica» de Rosa Montero, *Historia del Rey Transparente*, que contiene un sugerente abanico de retratos de mujer, sobre un escenario medieval¹².

12 Soy consciente de la absoluta simplicidad de esta relación de obras y autores, que es infinitamente más rica que lo que cabe en estas páginas.

d) Desde otra perspectiva, se puede citar un nuevo bloque de lecturas, de distinto carácter y no de menor interés, en el que cabrían un sinnúmero de títulos, de los que recogemos, tan sólo, una pequeña muestra:

- ALDECOA, Josefina (1990), *Historia de una maestra*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina (1958), *Mari-Sol. Maestra rural*, Madrid, Magisterio Español.
- FERNÁNDEZ AGUINACO, Carmen (1993), *Victoria Díez. Memoria de una maestra*, Madrid, Narcea.
- FUENTES SOTO, Magdalena (1905), *Emprendamos nueva vida*, Barcelona, Imprenta de Henrich y Cía.
- FUENTES SOTO, Magdalena (1916), *Vida de colegio. Novela infantil*, Madrid, Suc. de Hernando.
- GALLEGO, M^a Teresa (1990), *Memoria entre el azul y el rojo*, Madrid, Cátedra.
- MEDIO, Dolores (1993), *Diario de una maestra*, Madrid, Editorial Castalia – Inst^o de la Mujer.
- MARTÍN GAITE, Carmen (1994, 5^a ed.), *Usos amorosos del XVIII en España*, Madrid, Editorial Anagrama.
- MARTÍN GAITE, Carmen (1996, 3^a ed.), *Usos amorosos de la postguerra española*, Madrid, Editorial Anagrama.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, M^a Carmen (1964), *Maestra y mujer*, Toledo, Imp. Gómez Menor.
- OTERO, Luis (1998), *Mi mamá me mimó. Los múltiples avatares y percances varios de la mujer española en tiempos de Franco*, Barcelona, Ed. Plaza y Janés.
- OTERO, Luis (1999), *La Sección Femenina*, Madrid, Ed. Edaf.
- SOPEÑA MONSALVE, Andrés (1996), *La morena de la copla. La condición de la mujer en el reciente pasado*, Madrid, Ed. Crítica.
- *Treinta retratos de maestras* (2005), Madrid, Ciss-Praxis.

En todo caso, la lectura de éstos u otros textos, debe llevar aparejada una pequeña tarea que deje constancia de lo leído y asimilado. Lo ideal, obviamente, sería poder contrastar opiniones de tú a tú, entre profesor y alumno, pero, desgraciadamente, el número de estudiantes, hace poco menos que imposible esta opción, por lo que cabe recurrir al pequeño ensayo escrito por parte del estudiante, en el que se contemplen, al menos, los siguientes aspectos, siempre sujetos a revisión:

- ubicación temporal e ideológica del autor/autora y la obra
- breve síntesis de su contenido
- aspectos educativos relevantes
- comentario y valoración crítica personal, que incluya la posible «aportación» de la obra leída a la Historia de la Educación de las Mujeres
- etc., etc.

Una opción alternativa sería la de comentar en el aula una determinada obra previamente leída por todos los estudiantes o por un pequeño grupo. O combinarla con el planteamiento de cuestiones previas a las que hay que dar respuesta a partir de determinadas lecturas.

Independientemente del tipo o tipos de lectura que se elija, de acuerdo con la clasificación presentada, la concreción de la dinámica a seguir pudiera ser, por ejemplo, la que hemos calificado como *Taller de Lectura*: consiste, básicamente, en constituir grupos de ocho a diez estudiantes, a quienes se distribuyen sendas lecturas. Transcurrido un tiempo pactado y una vez leídas, el grupo se reúne y cada uno de los integrantes pone en común su experiencia, justificando el valor y el interés de lo leído ante el resto de los compañeros.

B) Introducción a la Investigación

El recurso a la investigación, personal o en equipo, de una problemática concreta histórico-educativa, constituye sin duda un instrumento fundamental de aprendizaje, que estimula en gran medida la capacidad indagatoria y crítica de los estudiantes, sobre todo si obedece a intereses personales –no impuestos– y si se lleva a cabo sobre una realidad próxima –temporal y/o física y/o afectiva–. Obviamente, aludo a una metodología que no puede hacerse extensiva al total del alumnado, puesto que ha de basarse en una opción personal y porque su seguimiento requiere una atención individualizada y un tiempo consecuente, con el que no siempre cuenta el profesor, habida cuenta de la masificación de nuestras aulas.

Este recurso tiene, además, otros dos problemas añadidos: el hecho de que el alumnado al que va dirigida la materia pertenece en ocasiones a los primeros cursos universitarios, por lo que carecen de una mínima formación que les permita abordar, siquiera, un pequeño esbozo de investigación. Y de otro lado, contando con que sí la posean por situarse en cursos superiores, el hecho de estar aludiendo a una asignatura con un escaso número de créditos y de carácter cuatrimestral, obstaculiza, en gran medida, llevar a buen fin una opción como la que nos ocupa.

En niveles superiores –doctorados o masters– la posibilidad de investigación ha de darse «per se».

A pesar de todo ello, los estudiantes sí pueden acometer pequeños trabajos de indagación que, por limitarse –como señalaba– a su entorno próximo (en el lugar y en el tiempo), les pueden motivar especialmente. Entre ellos:

- a) Pequeños trabajos de campo, con el título «La escuela de nuestras abuelas», en los que, a partir de un cuestionario predeterminado, se reconstruya el tipo, proceso y características de la escolarización de una determinada generación. Una dinámica eficaz, puede ser la siguiente:
 - a. pase de la encuesta, por cada estudiante, a 4 o 5 mujeres de un determinado tramo de edad;
 - b. constitución de grupos (4-5 estudiantes), que ponen en común las respuestas de las encuestadas, subrayando los aspectos que se reiteran y, fundamentalmente, los originales o atípicos, sin dejar de prestar atención a lo que «no aparece», o se silencia;
 - c. elaboración, en común y por escrito, de una breve síntesis valorativa de los resultados obtenidos, los análisis realizados y las conclusiones a que han dado lugar;
 - d. para concluir, uno de los grupos recogerá las conclusiones de los demás y preparará un trabajo de síntesis, que se presenta al conjunto de la clase.
 - e. puede considerarse de especial relevancia, el enriquecimiento –por parte de los estudiantes– del cuestionario inicial, a partir de la introducción de nuevos ítems, así como la sugerencia de nuevos planteamientos o actividades que puedan mejorar la actividad realizada.
- b) Elaboración de «historias de vida», indagando en la biografía de alguna mujer del entorno familiar o social del estudiante (destacando acontecimientos vitales de especial relevancia, condiciones familiares, nivel y tipo de formación, memoria escolar, ocupación y circunstancias laborales, si las hubiera habido...), a través de entrevistas directas y/o averiguando a partir del testimonio de otros familiares o fuentes cercanas. Las entrevistas pueden filmarse o grabarse, reproduciéndolas en clase, si fueran de especial interés.
- c) Búsqueda de información sobre educación (y educación de las mujeres, en particular) en la prensa periódica de la localidad, durante un periodo de tiempo determinado:
 - a. asignando un mismo periódico/revista a un grupo de 4-5 estudiantes, pero determinando meses/años diferentes para cada integrante, al objeto de que las noticias sean analizadas y valoradas adecuadamente;

- b. la misma asignación de fechas a otro grupo, pero diferente periódico, y así sucesivamente;
 - c. para concluir, un último grupo, hará lo propio con el resultado de los trabajos del resto de la clase, presentándose el producto final al conjunto de los estudiantes...
- d) Análisis del sexismo en la sociedad, a través de la imagen (en libros de texto y lectura –durante el franquismo, por ejemplo-; o en la publicidad –durante el mismo periodo o en la actualidad–, etc.).
- a. ello se concreta en llevar a cabo una búsqueda y análisis de la publicidad en prensa, radio, televisión..., dirigida a las mujeres o al público en general. Se trataría de estudiar las características de cada anuncio o grupo de anuncios, estudiando el lenguaje, las imágenes, la música, los mensajes implícitos, etc., en la actualidad o, ampliando el marco temporal, indagando en libros, revistas o publicaciones varias conservadas por los mayores o a través de la consulta en bibliotecas o hemerotecas.
 - b. el mismo análisis a partir de la publicidad televisiva, desde los comienzos de las emisiones en España, puede comportar una mayor dificultad, pero podría resultar del mayor interés, sobre todo si se consiguiera poder visionar y analizar en clase tales materiales.

C) Otros recursos didácticos

– *Acopio, clasificación, estudio y exposición de Materiales Escolares*

Búsqueda y selección, por parte de los estudiantes, de diversos materiales escolares, tales como:

- Manuales escolares
- Enciclopedias
- Libros de lectura para niñas
- Cuadernos escolares
- Utillaje escolar: libretas, tinteros, plumas, plumieres, gomas...
- «Labores», patrones, manuales de Corte y Confección...
- Trabajos manuales
- Fotografías, dibujos, pinturas...
- Documentos varios: Premios, Diplomas, Medallas, Carnets...
- Uniformes, baberos...
- Etc., etc.

Tal procedimiento puede ser útil para organizar pequeñas exposiciones de carácter monográfico, con las que ilustrar determinadas épocas históricas, como «La escuela franquista». Se trata de que los estudiantes aporten los materiales, a lo largo de las primeras semanas del cuatrimestre, proporcionados, para la ocasión, por familiares y amigos mayores de anteriores generaciones, con especial atención a la escolarización femenina. La dinámica puede ser la siguiente:

- a. un grupo de estudiantes, recoge, cataloga y custodia los materiales aportados, que posteriormente son ordenados y presentados de una forma atractiva en un espacio determinado (un aula, que no haya de ser usada; el seminario de un departamento, etc.), al que son invitados todos los miembros del grupo de clase, e incluso a los estudiantes de otros cursos o titulaciones.
- b. la exposición permanecerá «abierta» durante unos días, pasados los cuales se procederá a la retirada de lo expuesto y a su devolución.
- c. a ser posible, la Exposición se hará coincidir con la presentación de algún trabajo monográfico sobre el periodo objeto de estudio (en este caso el Franquismo), añadiendo también el visionado de alguna película o documental al respecto.
- d. puede programarse, incluso, la presencia de alguna persona «mayor», que ilustre con su experiencia el conjunto de actividades, contribuyendo a incrementar el interés de los estudiantes.

– *El recurso a la Cinematografía*

Las películas seleccionadas, pueden tener que ver, concretamente, con la materia que se está estudiando o ser un complemento, sin más, o un tema inédito en clase, que permita suscitar comentarios, reflexiones o debates. El visionado, se completa siempre con una puesta en común posterior, acerca de la problemática que plantea y las cuestiones que suscita.

Al margen de las películas que pueden servir, genéricamente, para ilustrar el tema educativo (con carácter general y relativo a España, en particular¹³), pueden seleccionarse otras que aluden directamente a la problemática femenina, si bien muchas de las disponibles tratan de contextos sociales y culturales ajenos, lo que

13 Las clásicas para España: *La lengua de las mariposas*, *El cabezota*, *El florido pensil*, etc., etc. Y para otros contextos: *Billy Elliot*, *Los chicos del coro* o *El club de los poetas muertos*, entre otras.

de ninguna manera minimiza su valor documental. Cito a continuación, a título de ejemplo y desde una variada e interesante oferta, las siguientes películas¹⁴:

- *Osama* (Afganistán, Japón e Irlanda, 2003)
 - *Moolaadé* (Senegal y Francia, 2004)
 - *Quiero ser como Beckham* (Reino Unido y Alemania, 2002)
 - *Agua* (Canadá e India, 2005)
 - *A las cinco de la tarde* (Irán y Francia, 2003)
 - *Ni uno menos* (China, 1999)
 - *Pequeña Miss Sunshine* (USA, 2006)
 - *Yentl* (USA, 1983)
 - *La sonrisa de Mona Lisa* (USA, 2003)
 - *Persépolis* (Francia, 2007. Animación)
 - Etc., etc.
- *Documentales y reportajes*

Paralelamente al recurso a la cinematografía, los documentales y reportajes pueden resultar especialmente útiles, a la par que atrayentes, en el aula, aunque bien es cierto que no disponemos de una gran variedad al respecto. Entre otros, pueden citarse los siguientes:

- *Mujeres en la Historia*, Serie de TVE, dirigida por María Teresa Álvarez, que incluye, entre sus distintos capítulos, los dedicados a la condesa-duquesa de Benavente, la condesa de Montijo, Josefa Amar y Borbón, Gertrudis Gómez de Avellaneda, Beatriz Galindo, Rosario de Acuña, Micaela Desmaisières, María Lejárraga, Sor María de Agreda, María de Zayas o Concepción Arenal, entre otras¹⁵. Se trata de documentales que además de su carácter fundamentalmente biográfico, tienen el valor añadido de retratar los diferentes contextos

14 Una información más o menos pormenorizada sobre cada una de ellas, puede encontrarse en Internet, a través de cualquiera de los buscadores habituales

15 Entre ellos:

ÁLVAREZ, M^a Teresa (1995): *Ilustración y mujeres. Condesa de Benavente. Condesa de Montijo. Josefa Amar y Borbón*. TVE, Madrid, VHS, 59 min.

ÁLVAREZ, M^a Teresa (2003): *Clara Campoamor*. TVE, Madrid, VHS, 20 min.
Etc.

políticos y socioculturales en que hubieron de desenvolverse sus diferentes protagonistas.

- Sobre la figura y la obra de *Cristine de Pizan*, por ejemplo, puede verse la cuidada y preciosista página web patrocinada por el Gobierno y la Universidad de Cantabria: <http://www.cristinadepizan.com/>. Sobre el mismo contenido, existe un DVD.
- *El siglo XX en femenino. Ellas piden la voz y la palabra*. VHS de 90 minutos de duración, producida por el Institut Universitari d'Estudis de la Dona de la Universitat de València y patrocinada por el Instituto de la Mujer, del Ministerio de Asuntos Sociales. Su contenido «quiere contribuir a la visibilidad de la historia de las mujeres, al conocimiento de la experiencia histórica femenina a través del testimonio, las historias de vida, las voces y las palabras de mujeres que han vivido las décadas más significativas del siglo XX en España».
- Vídeos sobre distintas temáticas patrocinados por el Instituto de la Mujer. Entre ellos:
 - *La voz de las mujeres. Conferencia de Nairobi del 15 al 26 de julio de 1985*, Carmen Sarmiento, Realizadora. Madrid, DVD, 41 min. (1986).
 - *El voto femenino en España*. Madrid, DVD, 26 min. Visión de la exposición itinerante organizada por el Instituto de la Mujer (1986).
 - *La memoria imprescindible*. Madrid, DVD, 55 min. Testimonios de diferentes mujeres que vivieron los acontecimientos de la II República y la Guerra Civil (1986).
 - *Mujeres para una década del feminismo*. Cristina Doria y Antonia Picazo (directoras). Madrid, DVD, 35 min. Historia del movimiento feminista a partir de 1975 (1987).
 - *Lo que el tiempo nos dejó. La coeducación*, Madrid, DVD, 23 min. (1987).
 - *La participación política de las mujeres*. Madrid, DVD, 14 min. Se hace especial referencia a algunas mujeres del siglo XIX (1992).
 - *El largo camino hacia la igualdad: feminismo en España, 1975-1995*. Madrid, DVD, 15 min. (1995).
- Otros, de diferente procedencia, serían los siguientes:
 - *Mujeres del 36*. Dentro del programa de TVE2: La noche temática (1999).
 - *Memoria de mujeres*. AYUNTAMIENTO DE GIJÓN (2002): Concejalía de la Mujer y Fundación Mujeres, VHS, 27 min.
 - *Ampliando la frontera de la Ciencia y la Tecnología: la educación abre paso a las jóvenes latinoamericanas*. UNESCO; Mujer, Ciencia y Tecnología, VHS, 22 min. (2003).

- *Las mujeres de la herencia del 98*, VHS dirigido por Carmen Sarasúa y realizado por José Manuel Riancho, para Canal +; Capítulo 1 (50 min.) y Capítulo 2 (51 min.)
- *Lo que el siglo nos dejó. La hora de la igualdad*, VHS dirigido por M^a Teresa Álvarez y producido por TVE (60 min.).
- La oferta de Internet es amplia y los documentos, en ocasiones, de interés. Sobre el periodo franquista, por ejemplo, disponemos de material filmado relativamente abundante, más o menos útil en el aula. Una serie de vídeos cortos, pero interesantes, pueden verse en la conocida web de YouTube, introduciendo como términos de búsqueda: «Franquismo y Mujeres», «Mujeres en el Franquismo», o similar:
 - <http://www.youtube.com/watch?v=gDHBOoCr7H8> (breve vídeo sobre Frente de Juventudes y Sección Femenina)
 - <http://www.youtube.com/watch?v=zjMXK6-CINM&eurl=http://technorati.com/videos/youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DzjMXK6-CINM> (La Sección Femenina de Falange Española) (9,10)
 - <http://www.youtube.com/watch?v=liOBu0Uu670&feature=related> (publicidad franquismo / mujer)
- Otros posibles, si bien se trata de breves documentos gráficos, sobre diversas temáticas, pueden verse en las siguientes páginas web:
 - http://www.historiasiglo20.org/sufragespana/sufragismo_v2.swf (dos breves vídeos sobre «Socialismo y Feminismo» y «Sufragismo y Feminismo»)
 - http://www.tu.tv/videos/grandes-mujeres-matematicas-parte-1_1 (breve vídeo sobre las grandes mujeres matemáticas)
 - [http://www.videos.es/reproductor/aniversariofusiunfalangeyjonsylasecciunfemenina1954-\(pH8aBoTQWg](http://www.videos.es/reproductor/aniversariofusiunfalangeyjonsylasecciunfemenina1954-(pH8aBoTQWg) (aniversario fusión Falange, Jons y Sección Femenina)
 - <http://www.youtube.com/watch?v=Wr4kISinMvg> (Mujeres en la República, 6,40 m.)
 - <http://www.youtube.com/watch?v=o1XM9XlmAZU&NR=1> (Historia de los derechos de la mujer, 6,47 m.)
- *Historia en femenino*, Canal de Historia: cinco reportajes que se centran en otros tantos aspectos y personajes de distintas épocas, que reflejan la importancia de la mujer a lo largo de la Historia:
 - *Jezabel*
 - *Mujeres inventoras*
 - *La Sección Femenina*
 - *Indira Gandhi*
 - *El camino hacia la fisión nuclear: la historia de Lise Meitner y Otto Hahn*

– *Especialistas invitados*

La comparecencia de especialistas en ámbitos próximos al contenido del programa, suele ser siempre muy enriquecedora (un profesor/a de literatura, por ejemplo, puede abordar en una o más sesiones, temáticas como «literatura y misoginia»; «autoría femenina» de una determinada época, etc.); un representante de la administración o un responsable político puede proporcionar una visión de la realidad a contrastar con antecedentes; etc.

– *Estudios de carácter monográficos*

En una dinámica que suele ser muy común en nuestras aulas universitarias, se trata de estudiar, con cierta profundidad, acontecimientos o problemáticas relevantes en la Historia de las Mujeres (y mejor si tienen un carácter cultural y/o pedagógico), lo que supone una posibilidad inapreciable de ampliar determinados aspectos del programa o de incidir en ámbitos no tratados en el aula, a partir de la actividad y la reflexión personal. La tarea comporta una previa documentación a partir de una bibliografía básica, analizando, en particular, el impacto social que tuvo (o no tuvo) en su momento la cuestión de que se trata, así como su repercusión posterior. La comparación, si ha lugar, con acontecimientos de la misma o parecida índole en el contexto masculino, enriquece más, si cabe, este tipo de actividades, que puede centrarse, por ejemplo, en:

- a. El acceso de las niñas al sistema escolar
- b. El acceso de las mujeres a la enseñanza secundaria y a la superior
- c. La feminización de la docencia
- d. La coeducación
- e. Etc., etc.

– *Problemática de actualidad en perspectiva histórica*

Existen ciertos temas de carácter educativo «de candente actualidad», que poseen una clara raíz histórica, así como una progresiva evolución, susceptible de ser analizada. El origen y progreso de tales cuestiones, nos permitirán adquirir un sustancial punto de vista para la comprensión de sus circunstancias actuales. Entre ellas:

- f. Coeducación / Educación diferenciada
- g. Feminización de la docencia

- h. Las mujeres como alumnas y docentes universitarias
- i. Escuelas públicas/privadas: presencia y niveles de éxito/fracaso en función del sexo
- j. Mujeres en la administración y la vida política
- k. La autoría femenina
- l. Etc., etc.

– *Presencias vivas en el aula*

Las «historias de vida» a las que anteriormente nos hemos referido, también pueden presentarse en clase, a través de los propios protagonistas: se trata de contar, «en vivo», con los «sujetos» de la historia.

Si esos testimonios corresponden a mujeres directamente relacionadas con el mundo de la educación, las sesiones pueden resultar doblemente interesantes. De un lado, por las vivencias personales y la propia trayectoria cultural y educativa y, de otro, por su directa implicación y el consecuente conocimiento del contexto educativo que le tocó vivir a la protagonista.

– *Dramatización*

Se trata de poner «en escena» –por parte de los estudiantes y en el aula– determinados hechos históricos, como:

- la controversia acerca de la admisión de la mujeres en las Sociedades Económicas de Amigos del País;
- la disputa en el Parlamento acerca del Voto femenino durante la II República;
- las intervenciones en las Cortes, a finales del XIX y comienzos del XX, acerca de la concesión de títulos académicos a las mujeres;
- etc., etc.

D) Tutoría y Evaluación

Respecto a la Tutoría y a la Evaluación, sólo un breve comentario de carácter general, dado que su concreción en ambos casos, dependerá del resto de planteamientos metodológicos por los que se haya optado.

Entiendo por Tutoría, no lo que denominaríamos «atención al estudiante» –concebida como «un paréntesis» para la solución de dudas o problemas académicos– sino como «actividad plenamente docente», es decir, como un aspecto más de la metodología, de especial relevancia. En concreto, coincidiría en llamar «tutoría», «al encuentro entre un docente y uno o varios de sus alumnos, con la finalidad de intercambiar información, analizar, orientar o valorar un problema o proyecto, debatir un tema, discutir un asunto..., útil para el desenvolvimiento académico y personal del estudiante»¹⁶, subrayando este último aspecto, en consonancia con los planteamiento del EEES que, como es sabido, ponen el acento en el estudiante, en el estudio autónomo y en la organización personal del tiempo y de las tareas de curso, por lo que entiendo que el tutor ha de integrar en su tarea –si ha lugar– las orientaciones no sólo académicas, sino también personales, profesionales, afectivas y sociales.

Al margen, pues, de los contactos «espontáneos», que de ningún modo responden a lo planteado, conviene planificar la acción tutorial, individual y por grupos de trabajo, a pesar de las limitaciones de todo tipo que impone una materia de carácter cuatrimestral, más si cabe si aludimos a grandes grupos, de ochenta y más estudiantes, número habitual en muchas de nuestras Universidades. Es por tanto poco eficaz plantearse una dinámica concreta, dado que habrá que adaptarse a las circunstancias.

En todo caso, cabe añadir, que la tutoría es más necesaria si acabe, en el caso de que arbitremos un planteamiento «alternativo» para los estudiantes que por diferentes motivos no pueden seguir las clases ordinarias con normalidad, dado que partimos de la convicción de que, felizmente, ha pasado el tiempo de tratar de aprobar una materia a partir de «apuntes prestados».

Si aludimos a la Evaluación, parece obvio señalar que ha de estar en consonancia con la metodología diseñada de antemano, y que la cuantificación de los distintos elementos que conforman aquella han de ser previamente conocidos por parte del alumnado, haciendo más ostensible si cabe aquella circunstancia según la cual, la evaluación no se atiene –como antaño– a un exclusiva constatación «de lo aprendido», sino que se conforma a partir de diversos mecanismos o actividades con las que cada estudiante se habrá de involucrar, construyendo su particular forma de aproximación al objeto de estudio.

16 *La tutoría universitaria per als estudiants de primer curs. Tutoríes per a la transició*, Servicio de Formación Permanente, Universidad de Valencia, 2005, p. 7.

O de otra forma expresado, la evaluación no ha de pretender detectar lo que el alumno *no sabe*, sino que ha de ayudarle a asentar lo que sabe, incentivándole para que aprenda lo que desconoce... Y si ha aprovechado la oportunidad, hay que reconocérselo, porque el saber no se mide solo cuantitativamente, sino *generativamente*, es decir, como capacidad para seguir aprendiendo¹⁷.

¹⁷ CORONEL, Marco Antonio (2007), «Reflexiones sobre la evaluación...», op. cit., p. 29.

POR LA INCLUSIÓN DE ESTUDIOS DE GÉNERO EN LOS NUEVOS PLANES DE ESTUDIO

La amplia trayectoria de los Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género consolidados ya en casi todas las Universidades españolas, la progresión de la investigación desarrollada por estos colectivos en las últimas décadas de la que dio cuenta el *Libro Blanco sobre los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas (1975-1991)* y su posterior actualización en la obra *Feminismo y Universidad*, las redes internacionales desarrolladas, el interés en su fomento con la creación, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, de un Programa Sectorial de Estudios de las Mujeres y de Género, en definitiva, ha dado como resultado un vasto conocimiento sobre la desigualdad, discriminación y sesgos de género que se está poniendo de manifiesto constantemente en los congresos y eventos científicos y académicos tanto de carácter multidisciplinar como en aquellos propios de las diferentes áreas de conocimiento.

En el último Congreso que reunió a profesoras e investigadoras de Estudios de las Mujeres, de Género y Feministas de diversas áreas de conocimiento, se acordó proponer que en las directrices que el Gobierno elabore y remita a las universidades para el diseño de todas las titulaciones de grado se incorporen materias especializadas en Estudios de Género al objeto de garantizar el necesario aprovechamiento del conocimiento acumulado y que entre los indicadores de evaluación de la calidad de las universidades públicas y privadas, se incluyan aquellos parámetros que den cuenta de la aplicación efectiva del principio de igualdad entre mujeres y hombres en la universidad.

Confiamos en que este Gobierno, que ha hecho de la igualdad entre hombres y mujeres una de las piedras angulares de la democratización de nuestra sociedad, será sensible a la legitimidad de esta demanda. La consolidación de los Estudios de las Mujeres, de Género y Feministas en las instituciones académicas no es un acto de reconocimiento académico sin más, es el aprovechamiento de una contribución científica importante a la construcción de un mundo más igual y solidario. La institucionalización de estas líneas de investigación y la docencia pertinente es un acto de coherencia política con las leyes promulgadas recientemente y que además aportan legitimidad a las mismas.

La ley 30/2003 sobre Medidas de Valoración de Impacto de Género en las disposiciones normativas del gobierno, la Ley Orgánica 1/2004 sobre Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género o la Ley para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres no pueden ser aplicadas y desarrolladas eficazmente sin contar con la formación necesaria de los diferentes agentes y responsables. La Ley Integral contra la Violencia de Género en su art. 4.7 establece que *«las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal»*.

La Ley para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres contiene en su Preámbulo la explicación y justificación de esta ley, a la que se remite en apoyo de esta solicitud. Y su articulado refiere las actuaciones en el ámbito de creación y transmisión de conocimientos necesarios, igualmente, para la eficacia de la Ley. El Art. 20 *«adecuación de estadísticas y estudios»*, el Art. 23 *«la educación para la igualdad de mujeres y hombres»*, el Art. 24 *«integración del principio de igualdad en la política de educación»*, el Art. 25 *«la igualdad en el ámbito de la educación superior»* explicita en el 25.1 *«en el ámbito de la educación superior, las administraciones públicas competentes fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. A) La inclusión en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres. B) la creación de postgrados específicos. C) La realización de estudios e investigación especializada en la materia»*.

Y en relación con las Administraciones públicas, en el Art. 61 *«formación para la igualdad»* en el apartado 1 establece que *«las pruebas de acceso al empleo público de la Administración General del Estado y los organismos públicos o dependientes de ella contemplarán el estudio y la aplicación del principio de igualdad entre mujeres y hombres en los diversos ámbitos de la función pública»*.

Por todo ello, en el momento presente, ante la reforma del EEES, los nuevos planes de estudios no pueden eludir la inclusión de enseñanzas que permitan

conocer las causas de la desigualdad, buscar soluciones para lograr la igualdad de mujeres y hombres y por tanto una sociedad, del siglo XXI, más integrada y democrática. Como señalábamos al comienzo, existe en nuestras universidades y centros de investigación una acumulación extraordinaria de conocimientos sobre todo ello que no se han incorporado, hasta ahora, a los diferentes currícula más allá de su presencia simbólica en asignaturas optativas. Aun así, existen numerosas experiencias docentes en grado y postgrado en muy diversas titulaciones, pero, por lo general, tales conocimientos están siendo apartados de los corpus convencionales del conocimiento que se transmite en nuestras universidades. Y es el momento ineludible de poner todos los recursos intelectuales e innovadores al servicio de nuestra sociedad.

Es por todo ello que pedimos firmemente que en los títulos universitarios, en coherencia con el principio de igualdad entre los sexos, se garanticen los conocimientos, las destrezas y las competencias esenciales para el desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres. De este modo se dará cumplimiento efectivo al deseo de que la Universidad sea *«transmisora esencial de valores ante el reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres»* (Preámbulo de la LOU).

FIRMAN ESTA DEMANDA:

Adelina Sánchez Espinosa (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada Coordinadora *Erasmus Mundus* GEMMA) Agurtzane Goiriena (Universidad del País Vasco. Master en Igualdad de Mujeres y Hombres). Albert Gras Martí (Universidad de Alicante. Miembro del CED Centre d'Estudis sobre la dona.). Alejandra Moreno Álvarez (Universidad de les Illes Balears. Presidenta del Seminario Dones i Lletres). Alfonso Ceballos Muñoz (Universidad de Cádiz). Alfonso Dubois Migoya (Universidad de Deusto) Alicia Puleo García (Universidad de Valladolid. Directora de la Cátedra de Estudios de Género). Almudena Hernando Gonzalo (Universidad Complutense de Madrid). Amaia Andrieu Sanz (Universidad del País Vasco). Amaia del Río Martínez (Universidad del País Vasco) Amelia Verdejo Rodríguez (Universidad de Vigo) Amparo Alcina (Universitat Jaume I). Amparo Bonilla Campos (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad de Valencia) Amparo Moreno (Universidad Autónoma de Madrid) Amparo Moreno Sardá (Seminari dona y Cultura de Masses Universidad Autónoma de Barcelona) Ana Aba Catoira (Universidad de A Coruña. Red

Feminista de profesoras de Derecho Constitucional). Ana Aguado (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Valencia) Ana C. Pinto Llona (Instituto de Historia CSIC. Madrid). Ana Crespo Solana (CSIC. Instituto de Historia. Madrid). Ana Delia Gisbert Climent (Instituto Valenciano de Investigaciones Agrarias). Ana Díaz López (Universidad de Salamanca. Estudiante de Doctorado Centro de Estudios de la Mujer). Ana Dolores Verdú Delgado (Universidad de Alicante. Instituto de Desarrollo Social y Paz). Ana Gallego Valdés (Profesora de Filosofía del IES «Escultor Juan de Villanueva»). Ana García-Mina Freire (Universidad Pontificia de Comillas de Madrid) Ana Iglesias Galdo (Universidad de A Coruña) Ana Iriarte Goñi (Universidad del País Vasco) Ana Isabel Blanco García (Universidad de León. Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres). Ana M^a Alonso Zarza (Universidad Complutense de Madrid). Ana María Muñoz Muñoz (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) Ana María Vígara Tauste (Universidad Complutense de Madrid). Ana Martí de Olives (Universidad Miguel Hernández. Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género de la UMH). Ana Rubio Castro (Universidad de Granada). Ana Sabaté Martínez (Universidad Complutense de Madrid. Directora de la Oficina para la Igualdad de Género. Miembro del Instituto de Investigaciones Feministas.). Ana Sánchez (Universidad de Valencia) Ana Sánchez Bello (Universidad de A Coruña. Directora de la Oficina de Igualdad) Ana Troncoso (Universidad de Sevilla). Anastasia Téllez Infantes (Universidad Miguel Hernández de Elche. Coordinadora del Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género). Ángela Figueruelo Burrieza (Subdirectora del Centro de Estudios de la Mujer Universidad de Salamanca) Ángela Muñoz Fernández (Universidad de Castilla-La Mancha) Ángela Muñoz Sánchez (Universidad de Málaga) Ángela Vargas Rodríguez (Universidad de Valladolid) Ángeles Beleña Mateo (Universidad de Valencia). Ángeles Jiménez Perona (Universidad Complutense de Madrid). Angeles Monge (Instituto de Ciencia de Materiales Madrid CSIC) Ángeles Querol Fernández (Universidad Complutense de Madrid) Ángeles Sirvent Ramos (Universidad de Alicante). Angie Simonis Sampedro (Centro de Estudios de la Mujer Universidad de Alicante) Anna Merino (Universidad de Barcelona). Antonia Fernández Valencia (Universidad Complutense de Madrid) Antonia García Luque (Universidad de Jaén) Arantza Campos (Codirectora Master en Igualdad de Mujeres y Hombres de la UPV-EHU. Ekimen Feminista UPV-EHU Universidad del País Vasco) Assumpta Rigol Cuadra (Universidad de Barcelona). Asun Sansebastián (Universidad de Zaragoza. Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer). Asunción Bernárdez Rodal (Universidad Complutense de Madrid) Asunción Miró Arias (Universidad de Extremadura). Asunción Ventura French (Universidad Jaime I

de Castellón) Aurora Leal García (Universidad Autónoma de Barcelona. Seminario Interdisciplinar d'Estudis de Gènere). Aurora Marco López (Universidad de Santiago de Compostela). Aurora Urbano Aljama (Universidad de Deusto Máster en «intervención en violencia contra las mujeres») Awatef Ketiti (Instituto de Estudios de la Mujer Universidad de Valencia y de Alicante Patronat SUD-NORD; Centro de Estudios de Mujer) Bárbara Luque Salas (Universidad de Córdoba) Bárbara Oziebło Rajkowska (Asociación de Estudios de la Mujer Universidad de Málaga) Beatriz Martínez del Fresno (Universidad de Oviedo) Beatriz Moncó Rebollo (Universidad Complutense de Madrid) Beatriz Prieto Toraño (Universidad de Oviedo) Beatriz Quintanilla Navarro (Universidad Complutense de Madrid) Beatriz Suárez Briones (Universidad de Vigo) Begoña Barrio Sanz (Agente de Igualdad en el Ayuntamiento de Getafe (Madrid). Begoña Leyra Fatou (Universidad Complutense de Madrid) Begoña Murguialday Martínez (Directora-Gerente de la Consultora de Género MURGIBE.s.l) Begoña Simal González (Universidad de A Coruña) Belén Martín Lucas (Universidad de Vigo. Seminario de Investigación Feminismos e Resistencias: Teorías e Prácticas). Blanca Farrús Lacaya (Consultor S/ Oncología Radioterapica. Hospital Clínic, Barcelona). Camino Piquete (Universitat de Barcelona). Capilla Navarro Guzmán (Universidad de les Illes Balears – Oficina para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres). Carla Rodríguez González (Universidad de Oviedo). Carme Fernández Pérez-Sanjulián (Universidad de A Coruña) Carme Sanmartí Roset (Universidad de Vic. Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer). Carmen Bañuelos Madera (Universidad Carlos III Madrid) Carmela Sanz Rueda (Universidad Complutense de Madrid. Intituto Investigaciones Feministas) Carmen Cecilia Piñero Gil (Universidad Autónoma de Madrid) Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid) Carmen Cortés Zaborras (Universidad de Málaga) Carmen Delgado Álvarez (Universidad Pontificia de Salamanca) Carmen Domínguez Alcón (Seminario Estudios Mujeres y Género. Universidad de Barcelona) Carmen Elboj (Universidad del País Vasco. Directora del Postgrado «Intervención Multidisciplinar en Violencia de Género») Carmen Fenoll Comes (Universidad de Castilla-La Mancha). Carmen García Colmenares (Universidad de Valladolid. Responsable del Seminario Universitario de Educación no Sexista de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia – SUENS) Carmen Gómez García (Centro de Trabajo: IES Lagoa de Antela, Xinzo de Limia). Carmen Gregorio Gil (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) Carmen Losa Contreras (Universidad Complutense de Madrid Cátedra de Estudios de Género) Carmen Mañas Rodríguez (Universidad Rovira i Virgili). Carmen Mañas Viejo (Universidad de Alicante. Centro de Estudios sobre la Mu-

jer. CEM). Carmen Morales Durán (Instituto Nacional de Técnica Aeroespacial. Madrid.). Carmen Olaria (Universitat Jaume I. Fundación ISONOMIA. Seminario de Investigación Feminista). Carmen Risquez Cuenca (Universidad de Jaén. Coordinadora del Seminario Mujer, Ciencia y Sociedad). Carmen Rueda Parras (Universidad de Jaén) Carmen Ruiz Bravo-Villasante (Universidad Autónoma de Madrid) Carmen Suarez Suarez (Universidad de Oviedo) Carmen Verde Diego (Universidad de Vigo). Carolina Fernández-Saliner Miguel (Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Seminario Interdisciplinar de Género y Educación). Carolina Núñez Puente (Universidad de A Coruña). Catalina Ribas Segura (Miembro del Seminari Dones i Lletres, con sede en Palma de Mallorca). Celia Nespral Gaztelumendi (Universidad de Cantabria. Directora E.U.E «Casa de Salud Valdecilla»). Clara Murguialday (Universidad del País Vasco) Concepción Gómez Esteban (Universidad Complutense de Madrid) Concepción Larena Gómez (Universidad de Barcelona). Concepción Tomás (Universidad de Zaragoza. Coordinadora del Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer). Concepción Yáñez (Universidad de Deusto). Consol Aguilar (Universitat Jaume I. Fundación ISONOMIA). Consuelo Flecha García (Universidad de Sevilla) Coral del Río Otero (Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer Universidad de Vigo) Cristina Bernis Carro (Directora del IUEM Universidad Autónoma de Madrid) Cristina Boidard Boisson (Universidad de Cádiz). Cristina Rosa Cubo (Universidad de Valladolid). Cristina Segura Graíño (Universidad Complutense de Madrid. Instituto de Investigaciones Feministas) Débora Zurro Hernández (IMF – CSIC Consejo Superior de Investigaciones Científicas). Dolores García Espigares (Universidad de Sevilla). Dolores Vilavedra (Universidad de Santiago de Compostela). Dolors Forteza Forteza (Universidad de les Illes Balears) Dora Sales Salvador (Universitat Jaume I – Coordinadora del Seminario de Investigación Feminista). Dulce María de la Cruz González (Universidad de La Laguna). Elena Gallego Abaroa (Universidad Complutense de Madrid) Elena Hernández Corrochano (UNED) Elena M^a Serrano Teno (Estudiante del Master de Género de la Universidad de Cádiz). Elena Ruiz Ruiz (Universidad de Valladolid). Elia Gutiérrez Mozo (Universidad de Alicante. EPS ALICANTE) Elisa Garrido González (Universidad Autónoma de Madrid) Elvira Ramos García (Universidad de Murcia) Emanuela Lombardo (Universidad Complutense de Madrid) Emilia Fernández García (Universidad Complutense de Madrid) Emma Martín Díaz (Universidad de Sevilla). Encarna Bodelón González (Universidad Autónoma de Barcelona. Grupo de Investigación Antífona). Enriqueta Barranco Castillo (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) Esperanza Bosch Fiol (Universidad de les Illes Balears) Esperanza Roquero (Universidad

Complutense de Madrid). Estefanía Rodero (Oficina para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres Universidad Complutense de Madrid) Estela González de Sande (Universidad de Extremadura). Esther Álvarez López (Universidad de Oviedo) Esther Barberá Heredia (Universidad de Valencia. Miembro de l'Institut Universitari d'Estudis de la Dona). Esther Forgas Berdet (Universidad Rovira i Virgili) Esther Martínez Quintero (Centro de Estudios de la Mujer Universidad de Salamanca) Esther Rebato Ochoa (Universidad del País Vasco). Esther Rubio (Ministerio de Educación Grupo de Investigación GREC) Eugenia Gil García (Universidad de Sevilla). Eva Antón (Universidad de Valladolid – Perteneciente a la Cátedra de Estudios de Género). Eva María Garrido Sotomayor (Universidad Miguel Hernández de Elche). Eva Martínez Sampere (Universidad de Sevilla) Eva Vieites Salmonte (Universidad de Santiago de Compostela. Máster en Educación, Xénero e Igualdade). Fernanda Peset Mancebo (Universidad Politécnica de Valencia. DCADHA). Flora de Pablo (Investigadora del CSIC. Presidenta de AMIT (Asociación de Mujeres Investigadoras y Tecnólogas). Francisca Vilches de Frutos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid). Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera Gema Elvira Adán Álvarez (Red Feminista de Derecho Constitucional Universidad de Oviedo) Gema Tomás (Universidad de Deusto). Gemma Vicente Arregui (Universidad de Sevilla. Directora del Master en Género e Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres). Giusi Rametti Mezzina (Universidad de Barcelona). Gloria Corpas Pastor (Universidad de Málaga). Gloria Nielfa Cristóbal (Universidad Complutense de Madrid. Instituto de Investigaciones Feministas). Gloria Solsona Gilabert (Geología «Laboratorio de Cuaternario» Universidad Rovira i Virgili) Gorane Santamaría Ormaetxea (Universidad de Barcelona. Centro de Diagnóstico por Imagen Clínic. Hospital Clínic y Provincial de Barcelona.). Grupo Deméter de la Universidad de Oviedo Henar Gallego Franco (Universidad de Valladolid) Hildegard Klein Hagen (Universidad de Málaga) Ignacio Díez (Universidad Complutense de Madrid) Inés Martínez Corts (Universidad Pablo de Olavide) Inmaculada Blasco Herranz (Universidad de La Laguna. Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres). Inmaculada Carreras Carrillo (Fundación Universitaria Isidoriana de la Real Sociedad Económica de Cartagena) Inmaculada Díaz Carbona (Universidad de Cádiz). Inmaculada Gil Peña (Instituto Geológico y Minero de España). Inmaculada Merino de Castro (Formadora de talleres de género y violencia contra las mujeres. Bilbao). Irene Pérez Fernández (Universidad de Oviedo. Seminario de Estudios de la Mujer). Isabel Balza Múgica (Universidad de Jaén) Isabel Cuadrado Guirado (Seminario Interdisciplinar «Mujer, Ciencia y Sociedad» UNED) Isabel Del Val Valdivieso (Universidad de Valladolid) Isabel

Durán Giménez-Rico (Universidad Complutense de Madrid) Isabel Grana Gil (Universidad de Málaga) Isabel María Villar Cañada (Universidad de Jaén) Isabel Márquez Pérez (Instituto de Astrofísica de Andalucía. CSIC). Isabel Martínez Benloch (Instituto de Estudios de la Mujer Universidad de Valencia) Isabel Morant (Universidad de Valencia) Isabel Navas Ocaña (Universidad de Almería. Pertenece a AMIT y a AUDEM). Isabel Sánchez Riu (Técnica por la Igualdad de Oportunidades del Ayuntamiento de Granollers). Isabel Sánchez Zaplana (Universidad de Barcelona). Izaskun Álvarez Cuartero (Universidad de Salamanca) Javier Agustí Feliu (Becario predoctoral del Instituto valenciano de Investigaciones Agrarias). Joaquina Alvarez Marron (CSIC Barcelona – Secretaria de la Comision Mujeres y Ciencia del CSIC – Vocal de la Junta Directiva de AMIT). Jordi Ferús Batiste (Universidad Miguel Hernández de Elche. Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género). Jordi Luengo López (Universitat Jaume I. Seminario de Investigación Feminista). José Manuel Cabrera Díaz (Universidad de Salamanca) Josefina F. Ling (Universidad de Santiago de Compostela). Josefina Méndez (UNED) CEMUSA) Josemi Lorenzo Arribas (Universidad Complutense de Madrid) Josune Aguinaga Roustan (UNED Instituto de Investigaciones Feministas) Juana Anadón Benedicto (Universidad Complutense de Madrid) Juana Goizueta Vértiz (Universidad del País Vasco Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM.) Juana María Madrid Izquierdo (Universidad de Murcia) Juana Rodríguez Moya (Universidad Complutense de Madrid AEIHM) Judith Astelarra Bonomi (Universidad Autónoma de Barcelona) Judith Palacios Hernández (Utrecht Universiteit). Judith Usall i Rodié (Unitat de Recerca i Desenvolupament – Sant Joan de Déu– Serveis de Salut Mental – Sant Boi Barcelona). Julia Carballo Rodríguez (Universidad de Vigo). Julia Sevilla Merino (Universidad de Valencia) Laia Doltra Tapiola (Agent d'Igualtat. Ajuntament de Cornellà de Llobregat. Consejo de la Mujer de Cornellà de Llobregat). Laura Camargo Fernández (Universitat de les Illes Balears Red Feminista de Derecho Constitucional) Laura Elezkano Atienza (Universidad de Deusto Seminari Dones i Lletres) Laura María Ramírez Jiménez (Instituto Valenciano de Investigaciones Agrarias). Leonor M. Cantera (Universidad Autónoma de Barcelona). Lidia Taillefer de Haya (Universidad de Málaga Master en Intervención en Violencia contra las Mujeres) Lina Gálvez Muñoz (Universidad Pablo de Olavide) Lluïsa Garcia-Esteve (Servei Psiquiatria-Hospital Clinic Universitari Barcelona. Co directora del Postgrado de la UAB sobre «Psicopatologia des d'una perspectiva de gènere»). Lola Ferreiro Díaz (Universidad de Vigo. Colaboradora docente en los estudios de postgrado de género). Lola Frutos Balibea (Universidad de Murcia) Lola Sánchez (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad

de Granada) Lourdes de la Rosa Moreno (Universidad de Málaga) Lourdes Gu-
rria Santiago (Alumna Master Políticas de Género e Igualdad: Agentes de Igual-
dad, Universidad Autónoma de Barcelona). Lourdes Labara Ferrer (particular de
Barcelona). Lourdes Pascual Gargallo (Universitat Jaume I – Servei de Llengües
i terminologia). Lucía Amorós Poveda (Colabora en la Universidad de Murcia.
pertenece a la Universidad Católica del Maule, (Talca, Chile). Lucía Provencio
Garrigós (Universidad de Murcia. Integrante del Seminario Interdisciplinar de
Estudios de Género). Luis Antonio Fernández Villazón (Universidad de Oviedo).
Luisa F Fanjul (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Luisa Posada
Kubissa (Universidad Complutense de Madrid) Luz de Ulierte Vázquez (Institu-
to de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) Luz Sanfeliu Gimeno (Uni-
versitat Jaume I. Seminario de Investigación Feminista). M. Dolores Ramírez
Almazán (Universidad de Sevilla). M.A. García de León Álvarez (Universidad
Complutense de Madrid). M^a Amparo Pedregal Rodríguez (Universidad de Ovie-
do) M^a Angeles Barrère Unzueta (Universidad del País Vasco) M^a Ángeles Gálvez
(Instituto de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) M^a Ángeles García-
Carpintero Muñoz (Universidad de Sevilla Co-responsable del Master en Igualdad
de Mujeres y Hombres) M^a Ángeles Larumbe Gorraiz (Universidad de Zaragoza.
Codirectora del Master en Igualdad de Mujeres y Hombres. Eximen Feminista
UPV. EHU). M^a Ángeles Martín Gallegos (IES Fuente Nueva, El Ejido, Almería).
M^a Ángeles Moraga García (Universidad de Alicante) M^a Antonia Manassero
Mas (Universidad de les Illes Balears). M^a Asunción Glez de Chávez Fdez (Uni-
versidad de las Palmas de Gran Canaria). M^a Asunción Martínez Román
(Universidad de Alicante. Miembro del Consejo de Centro del Centro de Estudios
sobre la Mujer y del Instituto U. Desarrollo Social y Paz.). M^a Blanca Gómez
García de Sola (Universidad de Málaga) M^a Carmen Cano Lozano (Universidad
de Jaén) M^a Carmen Rodríguez (Universidad de Oviedo) M^a Cinta Gisbert López
(Universidad Miguel Hernández de Elche. Seminario Interdisciplinar de Género).
M^a Concepción Collado Mateo (Universidad de Alicante) M^a del Carmen Alfon-
so García (Universidad de Oviedo) M^a del Carmen Barrigón Fuentes (Universidad
de Valladolid) M^a del Carmen López Aniorte (Universidad de Murcia). M^a del
Carmen Muñoz Rodríguez (Universidad de Jaén) M^a del Carmen Pallares Méndez
(Universidad de Santiago de Compostela Seminario «Mujer, Ciencia y Sociedad»)
M^a del Carmen Rodríguez Fernández (Universidad de Oviedo. Miembro del
Seminario Permanente Mujer y Literatura y del Seminario de Estudios de la
Mujer). M^a del Mar Esquembre Valdés (Universidad de Alicante. Centro de Es-
tudios sobre la Mujer). M^a del Pilar Sánchez López (Universidad Complutense
de Madrid) M^a del Rosario Ojinaga Ruiz (Universidad de Cantabria). M^a Dolores

Domínguez Santos (Vicerreitora de Profesorado e Organización Académica – Colexio de San Xerome. Santiago de Compostela). M^a Dolores González Guardiola (Universidad de Castilla-La Mancha). M^a Dolores Mirón Pérez (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) M^a Dolores Villuendas Giménez (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) M^a Elena De Jesús Rodríguez (Universidad de Vigo). M^a Esther Martínez Quintero (Universidad de Salamanca. Directora del Centro de Estudios de la Mujer. CEMUSA). M^a Eugenia Fernández Fraile (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) M^a Eugenia Monzón Perdomo (Universidad de La Laguna) M^a Gloria Arenas Fernández (Universidad de Málaga) M^a Isabel Menéndez Menéndez (Universidad de Oviedo). M^a Isabel Montoya Ramírez (Universidad de Granada). M^a Isabel Pérez de Tudela Velasco (Universidad Complutense de Madrid) M^a Jesús Bozada Guirado (Seminari Dones i Lletres. Mallorca). M^a Jesús Cala Carrillo (Universidad de Sevilla) M^a Jesús Nieto (Universidad Rey Juan Carlos) M^a Jesús Pando Canteli (Universidad de Deusto) M^a José Alarcón García (Universidad Miguel Hernández de Elche – Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género). M^a José Alonso Fernandez (Universidad de Santiago de Compostela) M^a José Camacho Miñano (Universidad Complutense de Madrid) M^a José Carrasco Galán (Universidad Pontificia de Comillas de Madrid) M^a José Castro Alija (Universidad de Valladolid) M^a José Gámez Fuentes (Universitat Jaume I. Seminari d'Investigació Feminista y Fundación Isonomía). M^a José López Huertas (Instituto de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) M^a José Mateu (Universitat Jaume I. Fundación ISONOMIA). M^a Luisa Moltó Carbonell (Universidad de Valencia. Directora Institut Universitari d'Estudis de la Dona. IUED). M^a Luisa Panisello Chavarria (Universitat Rovira i Virgili). M^a Luz Esteban Galarza (Universidad del País Vasco) M^a Mercedes Pintos Barral (Universidad de Santiago de Compostela. Vocal de la Junta Directiva del Seminario Muller e Universidade). M^a Nieves García González (Universidad Rey Juan Carlos) M^a Nieves Montesinos Sánchez (Universidad de Alicante. Seminario universitario sobre los Derechos de las Mujeres – Centro de Estudios sobre la Mujer). M^a Nieves Saldaña (Universidad de Huelva. Red Feminista de Derecho Constitucional. Seminario de Estudios de la Mujer). M^a Pilar Martínez Díaz (Universidad Pontificia de Comillas de Madrid) M^a Remedios Fortes Ruiz (Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada) M^a Teresa Arias Bautista (Universidad Complutense de Madrid) M^a Teresa Barriuso Pérez (Universidad de Cantabria) M^a Teresa Gallart Gallart (Médico Inmunólogo. Jefe de Sección-Consultora del Servicio de Inmunología. Hospital Clínic de Barcelona). M^a Teresa Gallego Méndez (Universidad Autóno-

ma de Madrid) M^a Teresa González González (Universidad de Murcia) M^a Teresa Lozano Alcobendas (Universidad de Cádiz). M^a Teresa Padilla Carmona (Universidad de Sevilla) M^a Teresa Ruíz Cantero (Universidad de Alicante) M^a Teresa Silva Ros (Universidad de Málaga) M^a Victoria Cuartero Rubio (Universidad de Castilla-La Mancha Asociación de Estudios Históricos de la Mujer) Magdalena Santo Tomás (Universidad de Valladolid) Magdalena Sellés Quintana (Universitat Ramon Llull de Barcelona – Grupo de Estudio «Comunicación y construcción de género»). Magdalena Suárez Ojeda (Universidad Complutense de Madrid). Manuel Linares Abad (Universidad de Jaén) Mar Gallego Durán (Universidad de Huelva. Seminario de Estudios de la Mujer). Mar Martín García (Asesora para el Plan da Muller do Gabinete da Conselleira de Sanidad de Galicia). Margarita María Birriel Salcedo (Universidad de Granada. Instituto de Estudios de las Mujeres). Margarita Sánchez Romero (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) Margarita Soler Sánchez (Universidad de Valencia) María Antonia Díez Balda (Universidad de Salamanca. Centro de Estudios de la Mujer). María Bustelo (Universidad Complutense de Madrid) María Castrillo (Universidad de Valladolid, ETSAV) María de las Nieves Sánchez González de Herrero (Universidad de Salamanca). María de los Ángeles Sobaler Seco (Universidad de Valladolid) María de los Santos García Felguera (Universidad Complutense de Madrid). María del Carmen Ros López (Jefa del Seminario de Música del Instituto «Las Banderas» de Puerto de Santa María en Cádiz. Master de: Género, Identidad y Ciudadanía, Universidad de Cádiz). María Dolores Guilló Fuentes (Universidad de Alicante) María Dolores Ramos Palomo (Universidad de Málaga. Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer). María Ester Abrines Moreno (Universidad de les Illes Balears. Semnari Dones i Lletres). María Frias Rudolphi (Universidad de A Coruña) María García Añón (Universidad de Santiago de Compostela – Presidenta Técnico De La Asociación Universitaria De Evaluación De Planes Programas Y Proyectos ECOPOL). María Hernández Padilla (Universidad de Jaén) María Isabel Taboada González (Fundación Universidad de Oviedo). María J. Pando Canteli (Universidad de Deusto). María Jesús de Miguel Vallejo (Membre del «Seminari Interdisciplinar d'Estudis de Gènere. Profesora de primaria). María Jesús Facal (Universidad de Vigo). María Jesús Fariña Busto (Universidad de Vigo Seminario Mujer, Ciencia y Sociedad) María Jesús González Hernández (Universidad de Cantabria). María Jesús Lorenzo Modia (Universidad de A Coruña) María Jesús Soler Arteaga (Universidad de Sevilla. Grupo de investigación Escritoras y Escrituras). María José Báguena Puigcerver (Universidad de Valencia) María José Camacho Miñano (Universidad Complutense de Madrid). María José Garde Alduncin (Univer-

sidad Pública de Navarra). María José González Río (Universidad de Alicante). María José Guerra Palmero (Universidad de la Laguna. Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres). María José Hidalgo de la Vega (Universidad de Salamanca. Instituto de Criminología y Ciencias Penales) María Lameiras Fernández (Universidad de Vigo. Cátedra Caixanova de Estudios Feministas). María Lourdes Domínguez Carrascoso (Escuela Universitaria Politécnica-Donostia-SS) María Luisa Fernández Rodríguez (Universidad del País Vasco). María M. Álvarez Lires (Universidad de Vigo). María Manuela Poveda Rosa (Universidad de Valencia. Instituto Universitario de Estudios de la dona). María Mar Soliño Pazó (Universidad de Salamanca). María Novo Villaverde (UNED). María Teresa Algado (Universidad de Alicante). María Teresa Romañá Blay (Universidad de Barcelona). María Trinidad Herrero Ezquerro (Universidad de Murcia). María Vicenta García Soriano (Universidad de Valencia) María Villarroya Gaudó (Universidad de Zaragoza) María Xosé Agra Romero (Universidad de Santiago de Compostela) Maribel Almaguer Rondón (Presidenta de la Cátedra de la Mujer y la Familia en la Universidad de Camagüey , Cuba). Mariemma García Alonso (Universidad de Valladolid). Marina Fuentes-Guerra Soldevilla (Universidad de Córdoba) Marina López Martínez (Universitat Jaume I). Mariola Serrano (Universidad de Deusto) Marion Reder Gadow (Universidad de Málaga. Equipo de estudios jurídicos en materia de género) Marta Delgado Larrodé (IES JM BLECUA, Zaragoza). Marta Evelia Aparicio García (Universidad Complutense de Madrid Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer) Marta Fernández Morales (Universitat de les Illes Balears) Marta Ibáñez Pascual (Universidad de Oviedo) Marta M^a Poncet Souto (Universidad de Santiago de Compostela) Marta Soler (Universidad de Barcelona CIFEX) Martine Renouprez (Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española APFUE GAULA). Mayka García García (Universidad de Cádiz). Mercedes Alcañiz (Universitat Jaume I. Fundación ISONOMIA. Seminario de Investigación Feminista). Mercedes Arriaga (Presidenta de AUDEM Universidad de Sevilla). Mercedes Bengoechea (Universidad de Alcalá) Mercedes del Río Merino (Universidad Politécnica de Madrid) Mercedes López Herrera (Escuela Feminista de Tecnología de Andalucía. EFETA). Mercedes López-Sáez (UNED) Mercedes Navarro Puerto (Universidad de Sevilla. Seminario Escritoras y Escrituras. EFETA (Escuela Feminista de Teología de Andalucía). Mercedes Osuna Rodríguez (Universidad de Córdoba. Directora de la Cátedra de Estudios de las Mujeres «Leonor de Guzmán») Mercedes Romero Díaz-Sarabia (Universidad Salamanca) Mila Amurrio Velez (Universidad del País Vasco). Mireia Baylina (Universidad Autónoma de Barcelona Centro de Estudios de la Mujer) Mireia Campanera (Universidad de Lleida) Miriam López Rodríguez

(Universidad de Málaga) Miriam Núñez Torrado (Universidad de Sevilla). Mónica Bolufer Peruga (Universidad de Valencia. Institut Universitari d'Estudis de la Dona). Mónica Domínguez Serrano (Universidad Pablo de Olavide) Mónica Ibáñez González (Universidad de Deusto. Fundación Deusto. Master en Intervención en Violencia contra las Mujeres). Mónica Moreno Seco (Universidad de Alicante. Fundación UPC) Montserrat Cabré Pairet (Universidad de Cantabria. Centro de Estudios sobre la Mujer) Montserrat Moreno Marimon (Universidad de Barcelona) Montserrat Nogueira Alvarez (Universidad de Santiago de Compostela. Coordinadora del Seminario Mulleres e Universidade da USC). Montserrat Palau Vergés (Universitat Rovira i Virgili (Tarragona) – Paraula de Dona (Dones i Literatura) y GRÈC (Gènere, Raça, Ètnia i Classe). Montserrat Villarino Pérez (Universidad de Santiago de Compostela Coordinadora Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género) Natalia Navarro Oliván (Universidad Complutense de Madrid) Nati Abril Vargas (Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Natividad Ortiz Albear (Universidad de Salamanca. Centro de Estudios de la Mujer). Nekane Serrano Prado (Universidad de Sevilla. Alumna Master Marco Legal y Políticas Públicas). Neus Batalla Soriano (Universitat Jaume I. Seminario de Investigación Feminista). Neus Campillo (Universidad de Valencia Comité Dirección Magíster Género en el Desarrollo (ICEI/UCM) Neus Roca Cortés (Universidad de Barcelona) Núria Becerra Vilatová (Seminari Interdisciplinar d'Estudis de Gènere UB-UAB, Barcelona). Nuria Jiménez García (Agent d'Igualtat. Ajuntament de Cornellà de Llobregat. Consejo de la Mujer de Cornellà de Llobregat). Nuria Simelio Solá (Universidad Autónoma de Barcelona) Nuria Vilaboa Díaz (Unidad de Investigación – Hospital La Paz (Madrid). Olaya Fernández Guerrero (Universidad de Salamanca). Olga Alonso Villar (Universidad de Vigo) Olga Castro Vázquez (Universidad de Vigo. Seminario de Investigación «Feminismos e Resistencias: teorías e prácticas»). Olimpia Molina Hermosilla (Universidad de Jaén) Paloma de Villota (Universidad Complutense de Madrid Seminario Mujer, Ciencia y Sociedad) Pascuala Campos de Michelena (Universidad de A Coruña) Patricia Bastida Rodríguez (Universitat de les Illes Balears) Patricia Boya (Centro de Investigaciones Biológicas. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid) Patricia Digón Regueiro (Universidad de A Coruña) Patricia Nadal Roses (Universidad de les Illes Balears. Seminario Dones i Lletres). Paula López Martínez (Universidad de Santiago de Compostela). Paula Rodríguez Madroño (Universidad Pablo de Olavide). Pilar Arrizabalaga Clemente (Vocal 2ª Junta de Gobierno, Colegio Oficial de Médicos de Barcelona). Pilar Aumente Rivas (Universidad Complutense de Madrid). Pilar Ballarín Domingo (Directora Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) Pilar Carrasquer

Oto (Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Estudios de la Mujer. Centro de Documentación Científica) Pilar de Luis (Universidad de Zaragoza). Pilar Folguera (Universidad Autónoma de Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer). Pilar Iglesias Aparicio (Universidad de Málaga. Tesis: Mujer y Salud: Las Escuelas de Mediación de Mujeres de Londres y Edimburgo). Pilar Izquierdo Gracia (Universidad Politécnica de Madrid). Pilar Montero López (Secretaría Académica del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid) Pilar Morata Losa (Universidad de Málaga). Pilar Mosteiro (Universidad de Oviedo) Pilar Muñoz López (Universidad Complutense de Madrid) Pilar Nieva de la Paz (Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid). Pilar Pérez Cantó (Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del IUEM de la UAM. Directora de un Grupo de Investigación Consolidado por la UAM: HIVIOJER) Pilar Pérez Fuentes (Universidad País Vasco) Pilar Tigeras Sánchez (Directora del Área de Cultura Científica del CSIC). Pilar Vicente Serrano (Universidad de Zaragoza) Prudencia Gutiérrez Esteban (Universidad de Extremadura). Purificación Escribano López (Universitat Jaume I – Seminario de Investigación Feminista). Purificación Heras González (Universidad Miguel Hernández de Elche. Seminario de Estudios de Género). Purificación Mayobre Rodríguez (Universidad de Vigo. Cátedra Caisanova de Estudios Feministas. Codirectora del Programa Oficial de Postgrado (POP) en Estudios de Género). Raquel Álvarez Peláez (Profesora de Historia. Instituto de Historia, CSIC.). Raquel Ojeda García (Universidad de Jaén. Seminario Mujer, Ciencia y Sociedad). Raquel Osborne Verdugo (UNED. Profesora titular de Sociología del Género. Centro de Estudios de Género). Raúl Lorente Campos (Universidad de Valencia. Secretari del Departament de Sociologia i Antropologia Social). Reina Ruiz Bobes (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz – Técnica de Igualdad. Servicio de Igualdad). Remedios Martínez Rodríguez (Universidad de Alicante). Remedios Martínez Verdú (Universidad de Alicante). Remedios Zafra Alcaraz (Universidad de Sevilla) Rita Radl Philipp (Universidad de Santiago de Compostela) Rocío Anguita Martínez (Universidad de Valladolid. Cátedra de Estudios de Género). Rocío Martínez Jiménez (Universidad de Jaén. Seminario «Mujer, ciencia y sociedad»). Rosa Cobo Bedia (Universidad de A Coruña Directora del Centro Interdisciplinar de Investigaciones Feministas e de Estudos de Xénero CIFEX) Rosa García Rayego (Universidad Complutense de Madrid) Rosa M^a Capel Martínez (Universidad Complutense de Madrid) Rosa M^a Marín Domínguez (Centro Universitario de Cádiz. Alumna del Master de Género, Identidad y Ciudadanía). Rosa M^a Medina Doménech (Universidad de Granada. Instituto Paz y Conflictos). Rosa Monlleó Peris (Universitat Jaume I. Seminario de Investigación Feminista). Rosa

Valls Carol (Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo Safo. Centro de Especial de Investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades.). Rosana Gutiérrez Lloret (Universidad de Alicante). Rosario Cortes Tovar (Universidad de Salamanca) Sandra Dema Moreno (Universidad de Oviedo Centro de Estudios de la Mujer) Santiago García Campa (Universitat Jaume I. Fundación ISONOMIA). Sara Ibarrola Incrusta (Instituto Navarro para la Igualdad. Subdirectora de Planificación y Políticas de Igualdad). Seminari «Dones i Lletres», Sescún Marías Cadenas (Universidad de Zaragoza). Silvia Cano Juan (Secretaría de Igualdad de Juventudes Socialistas de las Islas Baleares). Sofia Valdivielso Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Soledad Calvo Martínez (Universidad de Castilla-La Mancha). Soledad Romero Rodríguez (Universidad de Sevilla). Sonia Núñez Puente (Universidad Rey Juan Carlos) Sonia Pérez Villanueva (Profesora de Estudios Españoles – Bennington Collage. EEUU). Sonia Sebastián Simón (Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera) Susana Carro Fernández (IES. Escultor Juan de Villanueva. Pola de Siero. Asturias). Susana Cristobal Barragán (Universidad de Estocolmo, Suecia). Susana Guerrero Salazar (Universidad de Málaga) Susana Martínez Rodríguez (Universidad Autónoma de Barcelona). Susana Sanz Menéndez (Institut d'Estudis de la Salut Generalitat de Catalunya). Sylvia Ureta Redshaw (Universidad Complutense de Madrid. Doctorado Universidad Complutense en temas de Género– Facultad de Ciencias Políticas). Teresa Alario Trigueros (Universidad de Valladolid) Teresa del Valle (Universidad del País Vasco). Teresa Nuño Angós (Universidad del País Vasco) Teresa Ortiz Gómez (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) Teresa Pàmols (Institut de Bioquímica Clínica. Hospital Clinic de Barcelona. Corporació Sanitària.). Teresa Pérez del Río (Universidad de Cádiz). Teresa Rabaza Romero (Universidad Complutense de Madrid) Teresa Sordé Martí (Universidad de Barcelona) Teresa Vicente Mosquete (Universidad de Salamanca) Trinidad Donoso Vázquez (Universidad de Barcelona). Valvanuz Rodríguez Pombo (Estudiante de 2º curso de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid). Vanesa Díaz Cores (Universidad de Cádiz. Master de genero identidad y ciudadanía en la facultad de filosofía y letras de Cádiz). Vicenta Marín Parra (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) Vicenta Rodríguez Martín (Universidad de Castilla-La Mancha). Victoria Ferrer Pérez (Universidad de les Illes Balears Programa Interdepartamental de Doctorado «Estudios interdisciplinarios de Género») Victoria Robles Sanjuán (Instituto Universitario de Estudios de la Mujer Universidad de Granada) Victoria Serrano Noguera (Universidad de Málaga) Virginia Acuña Ferreira (Universidad de Vigo). Virginia Dresch (Universidad Complutense de

Madrid) Virginia Maquieira D'Angelo (Universidad Autónoma de Madrid) Xiana Sotelo (Universidad Complutense de Madrid Instituto Universitario de Estudios de la Mujer (IUEM) Xiana Sotelo García (Universidad Complutense de Madrid). Yolanda Guerrero Navarrete (Universidad Autónoma de Madrid) Zaida Muxí (Universidad Politécnica de Madrid)

Nuevas adhesiones:

Adelina Rodríguez Pacios (Universidad de León). Alicia Gil Gómez (Universitat Jaume I. Coordinadora General y Gerente de la Fundación ISONOMIA). Alida Carloni Franca (Universidad de Huelva). Amparo Garrigues Giménez. (Universitat Jaume I. Directora del Departamento de Derecho del Trabajo y de la seguridad Social y Eclesiástico del Estado). Ana M^a Moreno Santana (Universidad de La Laguna. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa). Ana María Monte (Jefa del Departamento de Formación e Instrucción Cultural del Centro Cultural Recoleta. Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina). Ana Rosa Argüelles Blanco (Universidad de Oviedo. Facultad de Derecho). Ana Rossetti (escritora). Ángeles Conde Rodríguez (Universidad de Huelva. Seminario de Estudios de la Mujer). Àngels Carabí (Universidad de Barcelona. Centre Dona i literatura/Cátedra UNESCO «Mujeres y culturas»). Anna Freixas Farré (Universidad de Córdoba). Antonia Hervás Llorente (Universidad de Murcia). Antonio Portela Pruaño (Universidad de Murcia). Araceli Valdivia Castro (Licenciada en Derecho. Asesora jurídica de la Asociación COLEGA de Almería). Asunción Martínez Mellado (Universidad de Murcia). Atanasia Lloría Adanero (Universitat Jaume I). Begoña García Pastor (UNED – Centro asociado de Vila-real, Castellón– y Secretaria del Seminario de Investigación Feminista de la Universitat Jaume I de Castellón). Caleli Sequeiros Pumar (Universidad de Córdoba). Carina Trueba Luque (Universidad de Córdoba). Carmen Ferrete Sarria (Universitat Jaume I. Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad). Carmen González Martínez (Universidad de Murcia). Carmen Jiménez Fernández (UNED. Catedrática de Pedagogía Diferencial). Carmen Marina Barreto Vargas (Universidad de La Laguna). Carmen Martínez Martínez (Universidad de Murcia). Carmen Mata Barreiro (Universidad Autónoma de Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer). Carmen Méndez (Universidad Complutense de Madrid). Carmen Sánchez Trigueros (Universidad de Murcia). Charo Romano (Directora del Centre de Formació Permanent Fundació Universitat Rovira i Virgili). Consuelo Borreguero Casillas (Universidad de Córdoba. Cátedra de Estudios de las Mujeres Leonor de Guzmán). Consuelo

Prado Martínez (Universidad Autónoma de Madrid). Cristina Alsina Rísquez (Universidad de Barcelona. Centre Dona i Literatura). Cristina Andreu i Jiménez (Universitat Rovira y Virgili. English and German Philology Departament). Cristina García Nicolás (Universidad Pontificia de Salamanca. Presidenta del Seminario de Estudios de la Mujer. Módulo Jean Monnet. Instituto Superior de Estudios Europeos y Derechos Humanos). Dolores Pérez Grande (Universidad de Salamanca). Élide Alfaro (Universidad Politécnica de Madrid. Directora del Seminario Mujer y Deporte). Elizabeth Russell (Universitat Rovira i Virgili). Emma Dunia Vidal Prades (Universitat Jaume I Castellón). Encarna Bas Peña (Universidad de Murcia). Estela Bernad Monferrer (Universitat Jaume I. Departamento Filosofía, Sociología, Comunicación Audiovisual y Publicidad, FCHS). Esther Gracia Grau (Universitat Jaume I. Dpto. Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Equipo de Prevenció Psicosocial WoNT). Eulalia Piñero Gil (Universidad Autónoma de Madrid). Gemma Escrig Gil (Universitat Jaume I. Fundación ISONOMIA). Gloria Franco Rubio (Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM. Presidenta de la Asociación Española en Historia de las Mujeres). Inés Portillo Mayorga (Universidad de Huelva). Inmaculada Perdomo Reyes (Facultad de Filosofía de la Universidad de La Laguna e Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres). Inmaculada Pérez Serrano (Universitat Jaume I Castellón. Departamento de Educación). Irene Epifanio López (Universitat Jaume I Castellón). Jesús Martínez Oliva (Universidad de Murcia. Profesor de escultura, Fac. de Bellas Artes). Joana Sabadell Nieto (University of New York, Albany. Profesora Titular de Literatura Española. Directora de los Programas de Masters y Doctorado, Hispanic Studies, State). Joaquina Castillo Algarra (Universidad de Huelva. Seminario de Estudios de la Mujer). José Antonio Frías (Universidad de Salamanca). José Miguel Sáez Gómez (Universidad de Murcia). Juan Andreo García (Universidad de Murcia. Catedrático de Historia de América). Juan José Llopis Llácer (Psiquiatra. Consellería de Sanidad. Profesor Asociado Universitat Jaume I Castellón. Coordinador del Grupo Europeo de Estudios sobre Drogas e Identidad de Género, IREFREA). Juana Castro (poeta y escritora. Medalla de Oro de Andalucía). Lola Serrano-Niza (Universidad de La Laguna). Luis Torrego Egido (Universidad de Valladolid). Luisa Velasco Riego (Centro de Estudios sobre Violencia (CEVI). Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca). Luz González Ballesteros (Universidad de Córdoba). M^a del Rosario López Jiménez (Universidad Autónoma de Madrid. Profesora de Bioestadística de la Facultad de Medicina de la UAM. Miembra del IUEM). M^a Dolores Santana Lario (Universidad de Murcia). M^a Dolors Molas Font (Universidad de Barcelona. Grup d'Estudis de Dones

a l'Antiguitat, Tàcita Muta). M^a Isabel de Chagas Enrique de Jesús (Escola Superior de Educaçào. Instituto Politècnico de Setúbal, Portugal). M^a Joana Zaragoza Gras (Universitat Rovira i Virgili. Profesora titular de filologia grega). M^a José Ortí (Universitat Jaume I. Fundaciòn ISONOMIA). M^a Juncal Caballero Guiral (Universitat Jaume I. Seminari d'Investigaciòn Feminista). M^a Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba). M^a Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona. Catedràtica de Orientaciòn Profesional). M^a Teresa Lopez de la Vieja de la Torre (Universitat de Salamanca. Facultad de Filosofia, Centro de Estudios de la Mujer). Maria Cristina Polo Sánchez (Universidad de Salamanca. Profesora titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social). María del Carmen Carriòn Maria (Universidad de Murcia). María Dolores Alonso del Pozo (Delegada Provincial de Educaciòn en Córdoba). María Dolores González Luna (Universidad de Barcelona. Directora del Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad). María Jesús Navarro Ríos (Universidad Miguel Hernández de Elche. Miembro del Seminario Interdisciplinar de Estudios de Género de la UMH). María Rosal (Universidad de Córdoba). María Simarro (Universitat Jaume I. Fundaciòn ISONOMIA). María Teresa Sanz García (Universidad Autónoma de Madrid). Marián López Fernández Cao (Universidad Complutense de Madrid). Marisa García de Cortázar Nebreda (UNED). Marisa Pereira González (Universidad de Oviedo. Profesora Titular de Orientaciòn Profesional y Ocupacional, Área MIDE). Marta del Moral Vargas (Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Historia Contemporànea. Investigadora en Formaciòn Contratada). Marta García Grau (Fundaciòn ISONOMIA). Marta Renau Michavila (Universitat Jaume I). Marta Segarra (Universidad de Barcelona. Centre Dona i Literatura). Mercedes Zavala Gironés (Vicedirectora del Conservatorio Teresa Berganza de Madrid. Presidenta de la Asociaciòn de Mujeres en la Música. Miembro del Consejo del Instituto de investigaciones feministas de la UCM de Madrid). Meritxell Beltrán Lorenz (Estudiante de 5º curso de la Licenciatura en Derecho de la Universitat Jaume I. Beca de investigaciòn en la Fundaciòn ISONOMIA). Miguel Pérez Fernández (Centro de Estudios sobre Violencia (CEVI). Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca). Miguela Iniesta Moreno (Universidad de Murcia). Miryam Carreño Rivero (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educaciòn). Narciso Hernández Rodríguez (Universidad de La Laguna). Olga Barrios Herrero (Universidad de Salamanca). Paloma Fresno Calleja (Universitat de les Illes Balears). Paula Dominguis Rovira (Universitat Jaume I. Fundaciòn ISONOMIA). Rafael M. Mérida Jiménez (Universitat de Lleida. Centre Dona i Literatura UB. Càtedra UNESCO «Mujeres, desarrollo y culturas»). Raquel Segovia (Universitat Jaume I. Dpt. Estudis An-

glesos). Remedios Maurandi Guirado (Universidad de Murcia). Rocío Rubio Alegre (Universidad de Córdoba. Cátedra de Estudios de las Mujeres). Rodrigo Andrés (Universidad de Barcelona). Rosa Queral Casanova (Universidad Rovira y Virgili. Grupo de Investigación Interdisciplinar sobre Género, Etnia, Clase y Raza). Rosario Marcos Santiago (Universidad de León. Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres). Santiago Díaz Oltra (Universitat Jaume I. Departamento de química inorgánica y orgánica). Sara Maíllo Salgado (Universidad de Salamanca). Silvia Nieto (Licenciada en Psicología. Sexóloga). Soledad Gómez Navarro (Universidad de Córdoba. Profesora Titular de Historia Moderna). Soledad Romero Varo (FFCCEE Córdoba). Sonia Reverter-Bañón (Universitat Jaume I. Departament de Filosofia, Sociologia, Comunicació Audiovisual i Publicitat). Valentina Maya Frades (Universidad de Salamanca. Centro de Estudios de la Mujer). Virginia Ferrer Cerveró (Universidad de Barcelona. Facultad de Formación del Profesorado).

