

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER

CONSEJERÍA DE ASUNTOS SOCIALES

PROGRAMA DE COEDUCACIÓN

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

**LA COEDUCACION, UN COMPROMISO SOCIAL
DOCUMENTO MARCO PARA ANDALUCÍA**

ESTUDIOS

2



La Coeducación, un compromiso social

DOCUMENTO MARCO PARA ANDALUCÍA

COLECCIÓN ESTUDIOS N° 2

La Coeducación, un compromiso social

DOCUMENTO MARCO PARA ANDALUCÍA

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER
Consejería de Asuntos Sociales

PROGRAMA DE COEDUCACIÓN
Consejería de Educación y Ciencia

JUNTA DE ANDALUCÍA

SEVILLA, 1993

AUTORAS/ES

Ana Freixas Farre
Universidad de Córdoba

Enma García Sánchez
C.E.P. de Alcalá de Guadaira (Sevilla)

Juan Ramón Jiménez Vicioso
Consejería de Educación y Ciencia

Juana Luisa Sánchez Sánchez
C.E.P. de Cádiz

Miguel Angel Santos Guerra
Universidad de Málaga

COORDINADOR DEL EQUIPO

José Luis Torrecillas López
Consejería de Educación y Ciencia

COORDINADORAS DE LA PUBLICACIÓN

Begoña González Rodríguez
Instituto Andaluz de la Mujer

Mercedes Díaz Mora
Consejería de Educación y Ciencia

LA COEDUCACIÓN, UN COMPROMISO SOCIAL

EDITA: Instituto Andaluz de la Mujer.
Alfonso XII, 52. 41002 SEVILLA

Dirección Gráfica: Iris Gráfico. G.R.
Imprime: Tecnographic, S.L.

© INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER.

ISBN: 84-7921-008-7
D.L.: SE-1.007-1993

PRESENTACIÓN

La asignación en exclusiva del espacio doméstico a las mujeres, rasgo cultural que se ha transmitido a través de generaciones y que todavía, en muchos casos, subyace profundamente arraigado en nuestra forma de pensamiento, ha tenido como consecuencia la inmovilidad de las mujeres y un retardado encuentro con la educación y con la cultura.

Afortunadamente, los grandes cambios culturales, propios de nuestro tiempo, no han sido ajenos a la gran demanda social protagonizada por muchas mujeres, desde diferentes lugares, y han posibilitado en nuestro país, mediante la acción legislativa, el desarrollo de normativas reguladoras, en consonancia con las directrices europeas, destinadas a eliminar los obstáculos que impiden a las mujeres asumir responsabilidades extradomésticas.

Sin embargo, somos conscientes de que todas estas actuaciones, promotoras de la igualdad de oportunidades, no podrán conseguir la igualdad total, solidaria y deseada si no son conducidas hacia cambios estructurales, siendo la educación la llave maestra que puede y debe abrir ese camino, solicitado desde instancias múltiples tanto por mujeres como por hombres.

Sólo el conocimiento de las necesidades de alumnas y alumnos podrá ayudarnos a decidir las actuaciones más equitativas posibles. Así, las personas dedicadas a la educación, todos los agentes educativos, tenemos la obligación de reflexionar sobre la situación de subordinación a que están sometidas las mujeres, como colectividad, correspondiéndose con una incomprensible devaluación de los valores

femeninos, cuando realmente representan una pieza fundamental en el Estado del Bienestar.

En Andalucía, desde la creación del Instituto Andaluz de la Mujer, organismo promotor de las políticas de no discriminación por razón de sexo, se ha desarrollado una extraordinaria coordinación interinstitucional, protagonizada por este Organismo y la Consejería de Educación y Ciencia, fruto de lo cual es la magnitud que ha tomado el conocimiento del concepto de Coeducación, extendido por toda la geografía de nuestra Comunidad, las prescripciones normativas que al amparo de la L.O.G.S.E. han regulado y promovido la integración de actuaciones de Coeducación en los centros educativos y la entusiasta labor de profesoras y profesores que intervienen directamente con proyectos y propuestas coeducativas.

Pero aún se necesita más. Hemos de desarraigar ese falso convencimiento de que la actual aducación posibilita por igual en niñas y niños el desarrollo de sus capacidades, y, consecuentemente, introducir el análisis de las diferencias de género en todos los contextos educativos. Sólo así se consolidarán los cimientos de una educación progresista y libre, en donde las niñas y los niños puedan desarrollar su propia y esencial identidad, cumpliendo el mandato de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Para conseguir este gran objetivo se ha dado un paso más desde los Organismos implicados, creando una Comisión de personas expertas, encargadas de elaborar el presente documento marco que, recogiendo las directrices educativas de los Diseños Curriculares de la Comunidad Autónoma en materia de Coeducación, pueda servir de guía a todas las personas que, de alguna manera, inciden en la educación de nuestras futuras ciudadanas y ciudadanos.

INSTITUTO
ANDALUZ DE LA MUJER
Consejería de Asuntos Sociales

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

ÍNDICE

1

I. INTRODUCCIÓN	11
1. Naturaleza del documento: razones para su elaboración y de su oportunidad	11
2. Características y estructura del documento	12
3. Las razones para el compromiso institucional y personal ..	14
4. Los núcleos de la transformación	18

2

II. CLARIFICAR PARA ACTUAR ACERTADAMENTE	27
III. LA ESENCIA DE LA COEDUCACIÓN	37
IV. EL CURRÍCULUM OCULTO	41
V. EL CAMINO RECORRIDO HACIA LA ESCUELA MIXTA	49
VI. EL MODELO CULTURAL DE LA ESCUELA MIXTA	55
VII. DISCRIMINACIÓN SEXUAL EN LA ACTUAL ESCUELA MIXTA	59
VIII. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	65
1. Marco Legislativo	66
2. Comunidad Autónoma de Andalucía	67
3. Intervención de la Administración	68
4. Comunidad Educativa/Centro	73
5. Equipo Educativo	76
6. Intervención en el aula	78

IX. EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS COEDUCATIVOS	81
1. La evaluación como comprensión	82
2. La evaluación como mejora	85
X. BIBLIOGRAFÍA	89
A. Materiales para avivar la reflexión	89
B. Materiales para orientar la acción	90
C. Bibliografía general	91

1

I. Introducción

1. Naturaleza del documento: razones para su elaboración y de su oportunidad.

El presente es un documento marco que pretende sentar las bases para la reflexión, la intervención y la evaluación de los procesos relativos a la ajustada (se utiliza aquí el término en su doble vertiente de justeza y de justicia) acción educativa con los alumnos y alumnas en el marco escolar y fuera del mismo.

La presencia en la legislación española, y más concretamente en la educativa, de leyes y disposiciones que exigen el trato no discriminatorio por el sexo no ha supuesto la eliminación ni la superación de las tradicionales actitudes, prácticas y discursos sexistas, tan arraigados en la cultura y en la sociedad. Una cosa es la legalidad y otra, muy distinta, la realidad. Pensar que es suficiente con que la ley exija que hombres y mujeres tengan los mismos derechos para que se solucione el problema y se consigan los objetivos es un craso error. La ley no modifica las actitudes de manera automática y tampoco cambia muchos comportamientos sutiles que están camuflados bajo comportamientos aparentemente respetuosos. Las trampas

son cada vez más refinadas y es preciso crear unos mecanismos de análisis más exigentes y ponerse una metas más ambiciosas en el quehacer educativo y el desarrollo social.

La Reforma educativa actualmente en marcha, preocupada por valores que trascienden la transmisión y reconstrucción del conocimiento y amparada en su potencialidad transformadora, ofrece una plataforma excelente para que esta problemática, que ha de estar presente siempre en todos los campos de la intervención social, se explicita en una exigencia de reflexión y en unas pistas de actuación profesional en las escuelas, en las familias y en todo ámbito educativo.

2. Características y estructura del documento.

Este documento está destinado a la sociedad en general y no sólo a profesionales de la educación. Si sólo cambia la escuela, se habrá conseguido crear un gueto de igualdad desde el que los alumnos y alumnas saltarán a una familia y a una sociedad sexista. Es preciso, pues, llegar a todas las esferas, a todos los ámbitos, a todos los individuos.

Está, eso sí, especialmente dirigido a profesionales de la educación como principales artífices de la invitación a la reflexión, a la investigación, a la comprensión enriquecedora de la realidad, al cambio y a la mejora de la escuela y de la sociedad.

El documento tiene unas características que, aunque pueden ser descubiertas por el lector o la lectora, queremos subrayar en este pórtico:

- a) Al tratarse de un documento marco se plantean en él solamente cuestiones de carácter general que permiten el desarrollo y la concreción posterior, debidamente adaptados a los contextos educativos pertinentes.
- b) La investigación y la experimentación de los procesos que se proponen pretenden facilitar la comprensión de los fenómenos y ayudar a tomar decisiones racionales sobre la práctica educativa.
- c) Es necesario dejar claro desde el principio que no se trata de un nuevo contenido curricular que hay que incluir en las escuelas, sino de una preocupación hondamente educativa que ha de presidir la práctica, la actitud y el discurso educativo del profesorado, de los padres y las madres, de la clase política y de los mismos/as usuarios/as de los servicios educativos.
- d) Más importante que decir al profesorado lo que tiene que hacer es ofrecer pistas para la reflexión, el análisis y la intervención educativa sobre un tema tan decisivo como es el trato justo, no discriminatorio y, más aún, sustantivamente positivo entre los sexos.

La estructura se articula sobre cinco ejes fundamentales:

- a) Eje semántico: Relativo a las conceptualizaciones imprescindibles para el entendimiento y la clarificación. Es preciso saber a qué nos referimos cuando hablamos de sexo, género, sexismo, igualdad de oportunidades, discriminación positiva, etc.
- b) Eje analítico: En él se intenta hacer un estudio de las situaciones históricas y presentes, sobre todo de aquellas que están en la base de la discriminación y de los caminos por los que habría que avanzar para superarlas.
- c) Eje metodológico: En el que se presentan sugerencias que faciliten al profesorado una reflexión rica y profunda, una acción

orientada y colegiada y una transformación que genere la mejora de la actual situación de las relaciones, de las estructuras, de los discursos y las prácticas.

- d) Eje evaluativo: En él se atiende a los criterios de la evaluación de las acciones que se pongan en marcha para la comprensión y el cambio.
- e) Eje documental: Contiene referencias bibliográficas y materiales de trabajo.

3. Las razones para el compromiso institucional y personal.

No es la Coeducación una cuestión menor. En realidad se encuentra en la entraña de un proceso educativo, si por éste se entiende un fenómeno que se asienta y que busca la dignificación del desarrollo y de la convivencia humana. Cuando se habla de evitar la discriminación por el sexo, la raza, la religión, la cultura. etc., se hace referencia a un valor fundamental de la educación. Y la discriminación por el sexo tiene un especial peso porque sobre ella se articula la vida social y personal de todos los seres humanos. En la familia, en la escuela, en la calle, etc., la vida de los seres humanos se halla tejida por un sinnúmero de relaciones inter e intrasexos.

Es sorprendente cómo una cuestión de tan intensa y decisiva importancia es abandonada, silenciada, menospreciada o desvirtuada en la práctica educativa. Habida cuenta de que no es suficiente el reconocimiento legal para que la vida se rija por los principios, se hace necesaria una intervención inteligente, progresiva y colegiada.

Circunscribir la Coeducación a unos tiempos cerrados en los que se trabajan unos contenidos o se realizan unas actividades (como se hace con la Geografía o con las Matemáticas), supone distorsionar y empobrecer una tarea que tiene que ver con las actitudes, con las relaciones, con las expectativas y con los valores.

Entender que la Coeducación es una tarea propia de mujeres feministas o de mujeres en general es una peligrosa simplificación, no sólo estratégica sino conceptual. Sería mucho más equivocado que atribuir en exclusiva la responsabilidad de una parcela del currículum a los hombres o a los mayores de treinta años. Porque la Coeducación no sólo nos afecta como educadores/as sino como sujetos que permanentemente se educan en la comunicación con los otros.

Limitar la Coeducación a cuestiones anecdóticas (uso del lenguaje, formas de cortesía...) es privarla de sus más profundos cometidos. Hay que actuar sobre los síntomas pero también sobre las causas. También los síntomas son cuestiones importantes. Pero no las más importantes, no las únicas.

Una larga herencia de discriminaciones.

La humanidad es deudora con las mujeres por la larguísima y terrible historia de discriminación que ha cargado sobre sus espaldas. Es tan sangrante el fenómeno que todavía harán falta muchos años de discriminación positiva para que llegue a paliarse el agravio y la humillación de tantos siglos.

No existe un campo o esfera de la vida social que se haya podido hurtar a estos procesos. Procesos en los que, ciertamente, las mujeres han participado, sea sometiéndose de buen grado, sea evitando un análisis o apaciguando una reacción beligerante. No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido asume los esquemas del opresor.

Las expectativas respecto al género de los hijos/as, la educación infantil familiar, la escolarización y su paso por ella, la elección profesional, la contratación laboral, las relaciones contractuales, la moral respecto al comportamiento, la vida sexual, el lenguaje de y sobre las mujeres, etc., son campos en los que se podrían analizar situaciones de oprobio y de discriminación escandalosas.

La misma escuela, aunque pretendidamente ha sido la depositaria de los valores educativos, se ha visto lastrada por planteamientos, estructuras, condicionamientos, actividades y normas discriminatorios.

Aun hoy puede verse cómo la enseñanza es concebida como una actividad propia de mujeres, cómo hay más mujeres profesoras en los niveles inferiores del sistema educativo, cómo hay pocas mujeres desempeñando cargos académicos o cómo son principalmente las madres las que asisten a las reuniones convocadas por los tutores/as o por los directivos/as del Centro y a las reuniones de las irónicamente denominadas Asociaciones de Padres.

Un presente cargado de exigencias.

La discriminación no ha desaparecido por el hecho de que la ley recoja en sus enunciados formales su prohibición, aunque hay que celebrar que la legislación se vaya haciendo cada vez más sensible a la eliminación de la injusticia. No bastan los enunciados legales, en primer lugar porque no tienen un cumplimiento directo e inmediato, en segundo lugar porque existen formas cada vez más sutiles de obviar la ley y, en tercer lugar, porque la aplicación de la justicia puede ser también un fenómeno discriminatorio.

Muchas de las formas de discriminación se hacen hoy menos burdas, más veladas, más sutiles. La forma de detección es, por consiguiente, más difícil, más compleja: se baja la guardia, se cae en la

ingenuidad, se detiene el análisis en la apariencia... Por ende, se hace también más compleja la superación de las discriminaciones. Si se piensa que existe ya la igualdad de oportunidades para hombres y para mujeres, si se cree que no se dan ya formas de dominación, si se piensa que la discriminación es un fenómeno del pasado, será difícil realizar un análisis profundo y acertado de la realidad.

Estudios recientes sobre la vida escolar ponen de manifiesto la pervivencia de patrones de conducta y de actitudes sexistas, bien es cierto que menos explícitos y menos burdos que los existentes en el pasado.

Un futuro lleno de esperanza.

La Coeducación no es una tarea secundaria que se pueda dejar a la iniciativa y a la voluntad de cada claustro o de cada profesor/a. Defender esta tesis sería decir que la atención a los valores en la educación es una cuestión opcional.

Eliminar la discriminación (en la vertiente negativa) y favorecer el desarrollo integral de los alumnos/as son compromisos inherentes a la educación.

La sensibilidad desarrollada ante la discriminación por raza, cultura o religión parece mayor ya que está más alejada que la referida al sexo. La cotidianeidad de las repercusiones de este tipo de discriminación hace más urgente y necesaria una intervención efectiva. Nuestras mismas relaciones personales y académicas, las de nuestros alumnos/as y las de nuestros hijos/as están mediatizadas por mecanismos referidos a la construcción y a la vivencia del género.

Conseguir una mejor convivencia entre hombres y mujeres, favorecer la igualdad real de oportunidades y facilitar un desarrollo personal integrado son finalidades inherentes al proceso educativo.

El futuro estará marcado por los procesos educativos actuales. Es en la educación donde se actúa de forma eficaz sobre las actitudes.

4. Los núcleos de la transformación.

Aunque en este documento nos vamos a referir fundamentalmente a la intervención escolar, no queremos centrar exclusivamente la atención educativa en el ámbito académico, puesto que este hecho mermaría la eficacia de la Coeducación, entre otras razones porque:

- a) Otras instancias, algunas de mucha potencia psicosocial, como los medios de comunicación o la familia juegan un papel determinante en la transmisión de estereotipos sexistas.
- b) Preparar a las alumnas y los alumnos para una vida no sexista encierra contradicciones poderosas cuando la realidad social, laboral y relacional sigue manteniendo estructuras, normas y comportamientos camuflada o explícitamente sexistas.

La escuela deberá intensificar los mecanismos críticos de los alumnos y alumnas para que sepan comprender la dinámica social en la que se desarrollan los comportamientos de hombres y mujeres. Y, en algunos casos, deberá mantener acciones directamente encaminadas a transformar las actitudes y los planteamientos de instancias a las que tiene acceso. Concretamente a las familias de los alumnos y alumnas que participan en el proceso educativo escolar.

Sobre quién se va a intervenir.

La acción que se pretende llevar a cabo no se dirige exclusivamente al alumnado a través de la actividad del profesorado. Un planteamiento honesto y eficaz se ha de realizar de forma global, a saber: en primer lugar partiendo del análisis sobre la estructura del propio sistema, en segundo lugar, sobre las instancias educativas de intervención directa, como son las escuelas y el profesorado que trabaja en ellas, en tercer lugar sobre los padres y madres que intervienen en la actividad educativa y, finalmente, sobre los propios alumnos y alumnas.

Es necesario, por otra parte, tener en cuenta que hacer un análisis exclusivamente jerarquizante en el que cada estamento de nivel superior recuerda, anima y requiere al de nivel inferior cuáles son los planteamientos correctos que ha de llevar a cabo sin resaltar la capacidad de transformación que tienen el cambio modélico, la coherencia y la creación de contextos positivos, supone mermar la riqueza de la transformación e, incluso, generar respuestas agresivas por parte de los/as destinatarios de las acciones.

En qué ámbitos se pretende actuar.

Nos ceñiremos, pues, al sistema educativo, aún a sabiendas de que existen otros ámbitos sociales en los que es necesario que se produzcan transformaciones.

a) En el nivel general del sistema educativo.

La Coeducación tiene como exigencia la creación de contextos organizativos en los que sea coherente y viable un planteamiento educativo centrado en la igualdad de oportunidades, en la justicia, la racionalidad del trato y de la comunicación entre los sexos.

En el ámbito de la administración educativa cabe pensar en iniciativas tendentes a potenciar y favorecer la Coeducación:

- La existencia de diversidad curricular para que las opciones puedan realizarse de forma libre y auténticamente igualitaria.
- La revisión de los textos y materiales escolares con el fin de eliminar los ejemplos, expresiones y contenidos discriminatorios.
- La liberación de presupuestos destinados a promover la investigación, la organización de actividades y la formación del profesorado en la dimensión coeducativa.
- El desarrollo de medidas que contengan discriminación positiva respecto a las mujeres en el sistema educativo.
- La facilitación de materiales, tiempos y ayudas para que el profesorado pueda diseñar y desarrollar programas de Coeducación.
- El nombramiento de mujeres para ocupar cargos de responsabilidad política en el ámbito de la educación.

b) En la formación del profesorado.

No se puede esperar que el profesorado se muestre de pronto interesado, preocupado y formado por el hecho de que desde las instancias políticas decidan que hay que hacerlo.

No se puede esperar una intervención eficaz desde la improvisación, la incoherencia o el aislamiento. Un equipo docente sensibilizado, formado y dispuesto a realizar una tarea profundamente educativa, tendrá muchas posibilidades de articular un proyecto educativo de calidad y hondura.

c) En la acción profesional colegiada.

Los Centros, como unidades funcionales de acción y de cambio, tienen en su dinámica la capacidad de una intervención coordinada, coherente y efectiva. El proyecto educativo tiene que contemplar la vertiente discriminatoria en sus dos vertientes: una omisiva, consistente en la evitación de todos aquellos planteamientos, actitudes y expresiones que favorezcan o alimenten la discriminación; otra activa, que se centra en el desarrollo personal, equilibrado y cooperativo de todos los miembros de la comunidad.

En el Centro se dan muchas situaciones en las que es posible intervenir educativamente: en la cultura interna, en las normas de comportamiento, en la actividad lúdica que se desarrolla en los patios, en las relaciones interpersonales, etc. Resulta decisivo que la Coeducación sea fruto de la reflexión y de la acción de todos los miembros de la comunidad educativa:

- El profesorado como responsable del currículum. Nos referimos a profesores y profesoras, de tal modo que la tarea no sea solamente de mujeres. Porque no se trata de continuar un modelo que oscile desde el predominio de los hombres a la dominación por las mujeres, sino de integrar la necesidad de búsqueda de espacios en donde se instale el respeto por la diversidad. Se trata de buscar y recorrer caminos hacia la dignidad de los individuos, hacia la igualdad de sus oportunidades y hacia la convivencia armoniosa. Nos referimos también a los profesores y profesoras de todos los niveles. No es bueno que se pueda entender que los alumnos/as mayores se dedican a actividades importantes de aprendizaje mientras que el alumnado de la primera edad pueda entretenerse en cuestiones y actividades de carácter secundario e irrelevante. Nos referimos, finalmente, a que los planteamientos coeducativos no han de ser exclusivos de ninguna de las materias sino de todo el quehacer educativo.

- Los padres y madres, porque también son responsables, en cierta medida, del currículum escolar, y porque tienen en el ámbito familiar un espacio de intervención decisiva. Esta cooperación es indispensable para el logro de las finalidades educativas. Si existen contradicciones o incoherencias será más difícil el avance eficaz. Las expectativas sobre el sexo de los hijos/as y las conductas genéricas asignadas en función de tal sexo, la aceptación del mismo, la educación en la igualdad, los modelos de la relación interpersonal encarnados por los padres y las madres... resultan situaciones de gran transcendencia para llegar a los fines que se pretenden.
- Los propios alumnos y las alumnas, que son protagonistas de los procesos de aprendizaje y que han de comprometerse progresivamente en la construcción de grupos asentados sobre relaciones positivas de respeto, de colaboración y de solidaridad. El alumnado no es un mero destinatario de la acción del profesorado.

Los profesionales que trabajan en la escuela deberían:

- Analizar el modelo de explicación del mundo y el concepto de persona que transmite la escuela, que hasta el momento puede definirse como androcéntrico y asumidor del arquetipo viril como noción de lo humano.
- Analizar el currículum oculto, vinculado a su actividad docente, para erradicar del mismo aquellos elementos negativos para la Coeducación.
- Revisar los planteamientos que rigen las relaciones interpersonales, tanto en su vertiente profesional como personal.
- Establecer criterios para la educación de los alumnos y alumnas en su vertiente afectiva y sexual.

- Orientar profesionalmente a los alumnos/as desde unos planteamientos igualitarios, no discriminatorios por el sexo.

d) En la acción del aula.

El aula es el taller en el que se fragua la acción directa de los aprendizajes. El profesor/a ejerce una influencia sobre los alumnos y alumnas y contribuye a crear un clima de convivencia en el que sea posible la relación armoniosa entre los géneros.

La actuación del profesorado con los alumnos y las alumnas, sus expectativas sobre el trabajo, el comportamiento y la evaluación, el tipo de responsabilidades que encomienda al alumnado, sus relaciones profesionales sexuadas o no, etc., permiten abrir un campo rico de posibilidades educativas.

Por otra parte, los contenidos curriculares dan pie para realizar análisis, poner ejemplos y subrayar el papel de las mujeres en la cultura, la ciencia, el arte, la historia, la literatura, etc.

Con qué estrategias.

Es importante hacer hincapié en las estrategias que ha de emplear el profesorado para intervenir en los procesos coeducativos. Aunque buena parte dependerá del contexto y de las peculiaridades de sus alumnos/as, la sensibilidad educativa del profesor o la profesora ayudará a encontrar la expresión adecuada de actitudes, el lenguaje respetuoso y pertinente y las prácticas adecuadas para el desarrollo de la identidad de los alumnos y de las alumnas.

He aquí algunos puntos en los que el profesorado podrá actuar para conseguir una intervención eficazmente coeducativa:

- Analizar el comportamiento respecto a los alumnos y a las alumnas (relaciones, expectativas, lenguaje, calificaciones, disciplina...) con el fin de descubrir las variables significativamente diferenciales, si es que existen.
- Revisar los materiales para descubrir y/o evitar en ellos la presencia de planteamientos sexistas: en el lenguaje, en los ejemplos, en las tareas...
- Analizar el contenido de las disciplinas desde una perspectiva crítica, de modo que se pueda comprender la realidad desde criterios, modelos y teorías asentadas en la dignidad de los seres humanos (mujeres y hombres).
- Desarrollar procesos de análisis que permitan a los alumnos y alumnas descubrir los patrones sexistas instalados en las estructuras sociales, en las relaciones interpersonales, en los medios de comunicación, etc.
- Favorecer un clima en el que exista igualdad real de oportunidades, tanto en las expectativas como en la realización y evaluación de las actividades.
- Propiciar la aceptación del propio sexo desde una intervención que no trata de homogeneizar los comportamientos de las personas sino de potenciar su individualidad.
- Buscar la normalidad en la asunción de la masculinidad y la feminidad.
- Favorecer la comunicación espontánea y natural entre los sexos en un clima abierto y dialogante.
- Establecer patrones éticos que rijan la convivencia y las relaciones entre los individuos de ambos sexos.

- Hacer una expresa atención educativa al desarrollo de la afectividad y de la sexualidad.

Estas diversas estrategias han de ser compartidas con los padres/madres en su intervención educativa familiar y con la de todas aquellas personas que, desde sus responsabilidades como informadores/as, políticos/as, jueces... tienen la tarea de transformar esta sociedad en otra más justa, más libre y más democrática.

2

II. Clarificar para actuar acertadamente

A veces el lenguaje sirve para confundirnos más que para entendernos; por esto, en este apartado tratamos de clarificar los términos y conceptos básicos que se utilizan cuando se habla de Coeducación, ya que a veces se da el caso de que se está dando por supuesto un acuerdo que en realidad no existe; es decir, creemos que hablamos de lo mismo, cuando en realidad tenemos ideas diferentes, de ahí la necesidad de partir de unas precisiones semánticas sobre los términos que estamos utilizando.

Esta clarificación conceptual pretende, además, informar sobre el papel que la socialización juega en la adquisición de la identidad sexual y de género de los niños y las niñas.

Diversidad.

Vivimos en una sociedad cambiante en la que la pluralidad (racial, religiosa, ideológica, de opción sexual, etc.) va siendo una realidad evidente. Una sociedad en la que el concepto normativo de igualdad

pierde su valor, para dar paso al reconocimiento de que las diferencias entre las personas son enriquecedoras. La diversidad que caracteriza la sociedad actual debe ser reconocida como una ventaja que puede favorecer la armonía de una sociedad multicultural y multirracial.

En las aulas encontramos un alumnado que, además de diferenciarse por su sexo, presenta una gran variedad de habilidades, conductas, antecedentes sociales y étnicos y orígenes culturales; la sensibilidad del profesorado ante tal diversidad es fundamental para evitar los prejuicios basados en tales características de su alumnado.

Muchas culturas tienen expectativas de rol y estereotipos sobre grupos identificados por etnia, raza, edad, ocupación, etc.; sin embargo el mero hecho de que las personas no sean idénticas no debe considerarse motivo suficiente para hacer distinciones. Hay una gran variedad de experiencias humanas y la valoración de estas diferencias debería ser el eje central de la educación.

Vivimos en un mundo progresivamente plural que, sin embargo, no se refleja en la práctica cotidiana de muchos docentes que se dejan llevar por las ideas tipificadas acerca de la raza, el género y las demás peculiaridades de las personas. Esta actitud docente impide una enseñanza basada en la valoración de las muchas características enriquecedoras de cada una de las personas. El profesorado puede proporcionar al alumnado elementos que le permitan pensar críticamente sobre las informaciones que minusvaloran, desprecian, devalúan y deshumanizan a los miembros de grupos específicos. Una información correcta y un cambio positivo en las actitudes pueden hacer mucho para desafiar la discriminación por cualquier concepto inherente al sistema educativo.

Puesto que la flexibilidad es esencial para la práctica de la diversidad se trata, pues, de ofrecer una pluralidad de perspectivas sobre lo que significa ser una persona y desarrollarse como tal, propo-

niendo al alumnado una visión más verdadera sobre la rica diversidad de la vida en la que a las personas no se las polarice en función de rasgos distintivos (raza, etnia, sexo, religión, capacidad, opción sexual, clase, edad, etc.) que deben ser significativos más como aporte y enriquecimiento que como traba o limitación. Se trata de que el profesorado en su práctica educativa sea capaz de utilizar y valorar positivamente el hecho de que las personas tienen experiencias diferentes, precisamente porque no son iguales unas a otras, incluso en el caso de que aparentemente lo parezcan, y todo ello le sirva para enriquecer su acción educativa, para ofrecer a su alumnado una visión de la vida más respetuosa, de valoración y respeto de lo diferente y para diseñar un modelo educativo en el que el género y las demás diferencias no sean la base de la discriminación, en el que un sexo no se valore más que el otro y en el que lo que conocemos sobre los seres humanos se base en el estudio de las vidas de los hombres y de las mujeres.

Las creencias personales tienden inconscientemente a modelar las actitudes de las personas. Muchas de ellas piensan que carecen de conductas discriminatorias; es decir, creen que no excluyen voluntariamente a nadie por su sexo o por su raza. Llegan a esta conclusión porque intencionalmente no discriminan, aunque afirman que conocen la existencia de actitudes y sutilezas discriminatorias respecto a los sexos practicadas por otras personas. Sin embargo, no son conscientes de que ellas e incluso las instituciones son en sí mismas discriminatorias en favor de determinados grupos, de lo que se derivan consecuencias sexistas/racistas y, por lo tanto, se sienten poco responsables de unos hechos que consideran sociales, culturales y no se plantean qué podrían hacer para modificar esta situación.

Coeducar es educar sin discriminación teniendo en cuenta el valor de las diferencias que existen entre los dos sexos. El reconocimiento de tal diferencia es imprescindible para llevar a cabo una educación en la que no se priorice un "modelo" (masculino, blanco, occidental...) al que todas las personas deben imitar, sino que las

diferencias y la pluralidad se consideren una aportación enriquecedora. Esto puede alcanzarse a través de una experiencia educativa crítica ante una dimensión cultural cuyas normas devienen del colectivo masculino. Una educación en que la mujer se considere también como norma y no como excepción "desviada".

Para que se produzca un cambio real de las actitudes sexistas del profesorado es imprescindible que éste lleve a cabo un proceso de reflexión personal. La inclusión del género en el currículum y en el pensamiento exige una constante voluntad de no exclusión y una reflexión sobre la acción personal que no se consigue con la simple buena voluntad de querer "ser equitativo-a", si tenemos en cuenta la fuerza que tienen los esquemas aprendidos a lo largo de muchos años.

Sexo/género, papel/estereotipo.

El sexo es una característica biológica que reúne a los seres humanos en dos grandes grupos: los hombres y las mujeres. A partir de ahí, las diferentes culturas, desde el nacimiento, moldean a los bebés humanos, que son altamente flexibles y abiertos al aprendizaje, no sólo en individuos únicos, sino también en dos géneros. A medida que los niños y las niñas crecen van adquiriendo una identidad sexual (soy niño o soy niña) en función de su cuerpo y de sus peculiaridades biológicas (diferencia en los genitales) y, a la vez, adquieren una identidad de género que supone la asimilación de los papeles que se derivan de cada uno de los sexos en la sociedad en que se encuentra el sujeto. Esta identidad tiene una caracterización fundamentalmente social. Las personas adultas enseñan a niñas y niños de muchas maneras cómo deben pensar, sentir o actuar, en función de su sexo. Los seres humanos aprenden continuamente las conductas apropiadas a su estatus y, a medida que crecen y las circunstancias de la vida cambian, los aprendizajes iniciales pueden negarse o afirmarse.

Cuando los niños y las niñas llegan a la escuela llevan ya bastantes años aprendiendo sus papeles "apropiados", de tal manera que el profesorado puede llegar a pensar que tales características son innatas, puesto que sus orígenes parecen invisibles, de puro comunes que son. Sin embargo, no podemos considerar que los niños y las niñas han nacido "así". El trato y los mensajes que reciben durante todos los años que preceden a la escolarización les han influenciado y habrá que llevar a cabo estudios rigurosos que indiquen qué diferencias son realmente innatas y cuáles provienen de la socialización.

La comprensión de la diferencia entre sexo y género es, pues, básica. Sexo es biológico. Género es cultural y por lo tanto varía de una sociedad a otra. Algunos de los "impedimentos" atribuidos a los sexos no tienen su origen en que una persona no sea capaz de hacer algo porque por sus características biológicas (corporales) se lo impidan (ejemplo de limitación biológica es el hecho de que los hombres no pueden quedarse embarazados), sino que son limitaciones que tienen un origen cultural/social: no se considera correcto que una persona, por pertenecer a un determinado sexo, lleve a cabo una tarea concreta, no porque efectivamente no sea capaz de hacerla con igual eficacia que las personas del otro sexo, sino porque socialmente no se considera "apropiada" a su sexo. Esta forma de pensamiento está muy interiorizada y no nos damos cuenta de que supone una forma de sexismo que es pronto captado por los niños y las niñas, guiándoles hacia los "roles apropiados" en función de su sexo.

Puesto que las conductas diferenciales que se aprenden, en gran medida, no se relacionan con las diferencias biológicas auténticas entre los sexos, utilizamos el término género para designar e identificar las actitudes y conductas aprendidas de ser mujer o ser hombre. Siendo la identidad de género la conciencia de la propia feminidad/masculinidad biológica. Es decir, el "etiquetado" del propio sexo y del otro.

Existe una diferencia entre haber nacido niña o niño, entendida como definición biológica, y convertirse en una mujer o un hombre culturalmente definida/o. La compleja relación entre ambas está influenciada por la familia, la escuela, los medios de comunicación, las instituciones sociales (políticas, culturales, económicas, etc.) en un proceso de socialización que afecta a las personas a lo largo de toda su vida, desde el nacimiento hasta la vejez, modelando su conducta, sus creencias, sus actitudes y sus relaciones con las demás personas.

Las niñas y los niños son socializados por la familia, la escuela y los medios de comunicación en actitudes tradicionales que limitan su futuro innecesariamente a roles familiares, de relación, sociales y ocupacionales estereotipados por sexo. Tal socialización fomenta modelos de interrelación personal entre los sexos que perjudica a la mujer que es situada en una posición de dependencia y sumisión y que, a la vez, perjudica a los hombres a quienes fuerza a suprimir su potencial emotivo y cuidador.

Las conductas diferenciales que aprendemos como apropiadas para las mujeres y los hombres en una sociedad determinada, en un periodo histórico, constituyen los roles (papeles sociales) identificados con el sexo, que no son más que la constelación de características que las diferentes culturas atribuyen a los individuos en función de su sexo. Los roles (papeles sociales) tradicionalmente femeninos han sido los relativos a la maternidad y se han considerado papeles masculinos los derivados de la manutención de la familia. Dentro de los papeles se incluyen aspectos relacionados con las conductas, con las habilidades cognitivas e incluso con las elecciones profesionales y sexuales, con las características de personalidad y con los sentimientos y las actitudes, de tal manera que adquieren el estatus de norma.

Las personas, a través de esta presión social generalizada, aceptan y manifiestan en sus conductas los atributos contenidos en los papeles sexuales, denominados estereotipos de rol sexual. Los este-

reotipos son ciertas generalizaciones a las que llegan las personas, con la finalidad de simplificar o esquematizar. Los estereotipos sexuales, pues, reflejan las actitudes y creencias asumidas sobre las actividades, los papeles sociales y las características incluso físicas que distinguen a los dos sexos, basadas en aspectos que de ninguna manera, o sólo remotamente, se encuentran asociados con el sexo biológico. Son creencias rígidas y exigencias de los papeles sexuales que se creen universalmente ciertas y biológicamente naturales y normalmente se aceptan sin cuestionarlas. Los estereotipos masculinos incluyen la idea de que el hombre es fuerte, lógico, valiente, agresivo, competitivo, luchador, poco emotivo, etc., mientras que los estereotipos de rol femeninos incluyen conceptualizaciones de la mujer como persona dependiente, intuitiva, emotiva, nutriente, no asertiva, charlatana, pasiva, ilógica, amable, etc.

Las ideas estereotipadas de los atributos de los hombres y las mujeres son poco reales y limitan el desarrollo integral de la persona. Resultan especialmente opresivas en periodos en los que se producen rápidos cambios sociales y cuando la vida exige una visión flexible de las capacidades y conductas de la persona. Para enfrentarse a las cambiantes condiciones sociales las mujeres y los hombres necesitan poseer una amplia variedad de habilidades y rasgos que se encuentran en los estereotipos sexuales de rol tradicionalmente femeninos y masculinos, que deberán ser utilizados en función de las demandas del entorno. En este sentido las mujeres y los hombres -para poder ser personas completas- necesitan recuperar para sí los atributos que socialmente le han sido negados, en los que los valores habitualmente atribuidos a un sexo no sean un privilegio exclusivo sino que enriquezcan la vida y la relación de todas las personas.

Para romper con la rigidez de los estereotipos es necesario introducir una gran flexibilidad y tolerancia en nuestro pensamiento, haciendo una valoración personal de los hechos para podernos adaptar a una realidad cambiante en la que a las personas no se las valore en función de un pensamiento estereotipado.

Algunos aspectos de los estereotipos de rol sexual están cambiando, especialmente para las mujeres (acceso a actividades profesionales antes vedadas, deportes, etc.). Sin embargo, los estereotipos de rol para los hombres se modifican mucho más lentamente ya que un gran número de hombres todavía siente en su fuero interno que su honor se ve afectado cuando manifiestan sus sentimientos o cuando se implican en actividades nutritivas, de cuidado y atención a otras personas (dar el biberón, atender a personas mayores o con necesidades especiales, etc.) o simplemente cuando llevan a cabo tareas y actividades que históricamente se han considerado "femeninas" (ir a la compra, tender la ropa, ser enfermero, secretario, etc.) y, por lo tanto, temen el enjuiciamiento que la sociedad haga de su conducta. Este lento cambio en las actitudes masculinas -que tiene su origen en la rigidez de los estereotipos de rol masculino- dificulta de manera notable el desarrollo de hombres y mujeres como personas plenas, o sea, con posibilidades de intervención a través de conductas no limitadas por razón de sexo.

Algunos argumentos sostienen que, a través de la igualdad sexual, el hombre pierde determinados privilegios; sin embargo esta visión estrecha y cerrada de la realidad no tiene en cuenta que la supresión de las barreras originadas en los estereotipos de género es enriquecedora para ambos sexos y, desde luego, para el sexo masculino en la medida en que le permite la manifestación de sus sentimientos, le libera de la exigencia de ser el único proveedor del sustento familiar, le permite desplegar conductas nutritivas y de cuidado de los demás, le otorga una mayor independencia personal al permitirle una autonomía en las tareas domésticas en las que históricamente se ha mostrado dependiente de la mujer y todo ello porque le libera del concepto del "honor" ligado al sexo que ha constreñido la conducta de los hombres al limitarla profundamente.

A través de la educación y del proceso de socialización se deberá estimular a las personas de sexo masculino a que modifiquen sus conductas rígidamente tipificadas por sexo, de lo contrario será muy difícil que las mujeres asuman otros roles antes vetados, por-

que la consecuencia -que ya se da actualmente- es que tendrán que ejecutar cada vez más tareas, incorporándolas a las que anteriormente tenían adjudicadas.

Se trata de compartir, en el pleno sentido de la palabra, con la dificultad cognitiva que esto implica, ya que mientras para los hombres todo lo relativo al mundo "femenino" suponga una "pérdida-humillación" no va a variar sustancialmente la desigualdad genérica. Es necesario romper el género como categoría clasificatoria, como elemento de opción y valor, para incorporar el concepto de persona, cuyas opciones no se valoren genéricamente como apropiadas o inapropiadas.

III. La Esencia de la Coeducación

La Coeducación no es una cuestión meramente teórica o especulativa. Si un profesor o profesora cree que la Coeducación se produce automáticamente por el hecho de que niños y niñas compartan las mismas experiencias educativas, su actitud y su práctica quedarán mermadas en cuanto a los contenidos más profundos de la intervención coeducativa. Si se considera que la Coeducación es una actividad que se realiza en el marco temporal de un horario será difícil que se comprenda su verdadero valor.

Qué no es Coeducación (o qué no es solamente).

- La Coeducación no es solamente enseñanza mixta, es decir, la práctica que consiste en que alumnas y alumnos estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones. Otra cosa es que sea imprescindible la enseñanza mixta para que pueda existir un planteamiento coeducativo en la escuela.
- La Coeducación no es enseñanza uniforme. No se trata de que todo el mundo sea igual, sino de que cada persona sea quien desea ser, desde la vivencia de su propio sexo y una positiva comunicación con la otra persona. La Coeducación no persigue la indiferenciación sexual, sino la igualdad de los derechos de hombres y mujeres.

- La Coeducación no es solamente igualdad de oportunidades, ya que añade cuestiones relativas a la dimensión psicológica del desarrollo: autoconcepto, dinámica de la convivencia intersexos, comunicación interpersonal, ética relacional, etc.
- La Coeducación no es la transmisión de un contenido disciplinar que el alumnado ha de aprender, sino que afecta tanto a las conductas como a las actitudes y también a las estructuras sociales en que se desarrolla la actividad humana.

Qué es Coeducación (y qué exigencias conlleva).

- La Coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en que se desarrolla la vida de los individuos, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construyen y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino.
- La Coeducación incide sobre las actitudes, los discursos y los comportamientos no sólo del alumnado, sino también del profesorado ya que la educación es un proceso de comunicación.
- La Coeducación parte de la aceptación del propio sexo y de la asunción social de su identidad, de tal modo que cada individuo pueda construir su identidad social desde un autoconcepto sexual positivo y saludable, desde el principio de no discriminación.
- La Coeducación supone y exige situaciones de igualdad real de oportunidades académicas, profesionales y, en general, sociales, de tal modo que nadie -por razones de sexo- parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos.

- La Coeducación propicia una comunicación entre los sexos basada en el respeto mutuo, en el conocimiento acertado, en la aceptación convivencial y en el diálogo creativo. Por eso la tarea coeducativa es coherente desde una intervención de los profesionales de ambos sexos. La búsqueda de una convivencia enriquecedora e igualitaria sólo puede hacerse efectiva desde una acción solidaria y no antagónica.

Medidas de acción positiva/discriminación positiva.

Cuando se afirma que en la escuela se siguen manifestando conductas sexistas se oyen muchas voces afirmando que "eso era antes" que "ahora las mujeres están en igualdad de condiciones que los hombres" y otras afirmaciones parecidas; sin embargo todo el mundo sabe que en función del género de las personas se hacen de forma automática una serie de suposiciones acerca de sus habilidades, aspiraciones, virtudes y defectos que no son otra cosa que sexismo, puesto que a través de estas suposiciones se mide a la gente exclusivamente por ideas previas que se basan en el sexo.

El problema del sexismo latente en el sistema educativo no se resuelve, como hemos señalado anteriormente, con la buena voluntad del profesorado sino que se hace necesaria una acción positiva que trate de compensar la discriminación que se arrastra históricamente.

La Coeducación es un proceso intencional por el que tratamos de intervenir para evitar la discriminación que sufren las personas en función de su sexo. Se pretende llevar a cabo una acción positiva que no debe suponer una discriminación en contra de los chicos, sino un acto de justicia para la revalorización de todo lo históricamente relegado en el sistema educativo. Una escuela auténticamente no discriminatoria debe llevar a cabo medidas tendentes a eliminar los estereotipos sexistas de las aulas. Habrá que hacer un esfuerzo especial para contrarrestar, mediante la acción, la discrimi-

minación (involuntaria en muchos casos) y tratar de establecer acciones positivas para crear un ambiente adecuado, oportunidades y medios que favorezcan la plena participación de los sexos en un proceso de formación integral en el que todos y todas desarrollen al máximo sus posibilidades, estimulando los aspectos menos desarrollados en cada persona y, sobre todo, revalorizando positivamente para ambos sexos aquellas características históricamente denigradas como "femeninas"; acción que se suele denominar "discriminación positiva".

De hecho las posibles medidas de acción positiva implican una revisión a fondo del llamado "currículum oculto", la provisión de medidas correctoras de las diferentes desigualdades detectadas tanto en la organización del centro educativo como en los diseños curriculares, los textos y recursos educativos, la interrelación entre las diferentes personas que componen la comunidad educativa, el lenguaje, la orientación escolar, etc. El objetivo es alcanzar una auténtica igualdad de oportunidades por la que todas las personas deben tener garantizado el acceso a un buen nivel de desarrollo, promoción y educación y por la que las personas que tienen menos oportunidades deberían ser especialmente favorecidas.

IV. El Currículum oculto

Entendemos por currículum oculto todo lo que se aprende en la escuela sin que se pretenda de manera explícita o intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado.

En las clases de la escuela mixta se mantiene una desigualdad sutil a través de diversos elementos que constituyen un currículum oculto de gran poder, a través del cual la escuela transmite diferentes expectativas para los dos sexos y del que se derivan consecuencias significativas para el desarrollo psicológico de las personas. Algunos de estos elementos se pueden encontrar en los mensajes verbales y no verbales tanto del profesorado como del alumnado, en el uso que habitualmente se hace del masculino omnicompreensivo, en los contenidos de la instrucción y también en los textos.

El análisis de otros elementos referentes a la organización de los centros educativos nos pueden iluminar acerca del currículum oculto; entre ellos podemos considerar el reparto de cargos, responsabilidades y espacios, tanto entre el profesorado como entre el alumnado y también las interacciones, reglas, normas, expectativas, rutinas, críticas y alabanzas, entre otros.

Una clase equitativa es, pues, aquella en la que tanto el currículum explícito como el currículum oculto tratan al alumnado de igual manera, de tal forma que ambos sexos reciban iguales beneficios de la enseñanza. Para que esto sea realmente así se deben tener en cuenta diversos aspectos:

a) Los modelos del papel de hombres y mujeres.

En los modelos que se ofrecen, tanto desde la dirección del centro educativo como en los textos, los dos sexos desempeñan actividades igualitarias, mostrando características similares. Asimismo a los chicos y a las chicas se les anima a implicarse en las mismas actividades de juego, curiosidad, cooperación y asertividad.

b) Las normas escolares.

Las normas relativas al vestido, disciplina, juego, las advertencias casuales, las reglas, por lo que se alaba o se regaña al alumnado, etc. deben ser iguales para los dos sexos. Para ello el profesorado no debe excusar la rudeza a los chicos y reprimirla a las chicas; ni excusar la pasividad en las chicas y censurarla y preocuparse por la de los chicos.

c) El uso de recursos.

Las chicas y los chicos deben tener igual acceso (psicológica y físicamente) a los recursos educativos (por ejemplo, la decisión de colocar un ordenador en un sitio u otro puede facilitar un acceso igualitario o no), para ello hay que proporcionar entornos de clase idénticos para los chicos y para las chicas. Aunque a veces el mero hecho de proporcionar entornos equitativos para ambos puede no ser "equitativo" puesto que alumnos y alumnas llegan a la escuela con conductas ya diferenciadas por su sexo.

Algunos elementos del currículum oculto refuerzan el sexismo:

La separación de sexos.

En la escuela mixta actual en la que niñas y niños comparten el mismo espacio educativo creemos que la separación de sexos no se da; sin embargo con frecuencia podemos detectar algu-

nas situaciones en las que se separa a las personas por sexo. Esta técnica, por su naturaleza, aumenta las diferencias entre chicas y chicos y estamos tan acostumbrados/as a ella que no la percibimos.

Es evidente que no usamos la raza o las deficiencias de las personas para separarlas en grupos; sin embargo el sexo es un elemento que, con gran frecuencia, se utiliza para ello, sin que parezca que importe demasiado. En cuanto estemos un poco sensibilizados/as nos resultará fácil detectar situaciones en las que se dan instrucciones por sexo ("Las niñas salen primero") o en las que las tareas o funciones se organizan por sexo (las niñas arreglan la clase, los niños usan las máquinas) y a veces las conversaciones de las personas adultas y los comentarios disciplinares perpetúan los roles estereotipados ("Qué guapa estás Lola"; "Qué fuerte eres Manolo"). La tolerancia que muestra el profesorado con las conductas segregadas en el trabajo y el juego constituye otro elemento habitual del currículum oculto. El hecho de que las personas adultas tengan diferentes expectativas para chicos y chicas, tanto de conducta como de rendimiento ("las chicas son más tranquilas; los chicos son buenos en matemáticas"), actúa como profecía de autocumplimiento. En ocasiones, también, las personas adultas crean competición innecesaria entre los sexos o asumen que los niños y las niñas participan en casa en actividades estereotipadas por sexo ("Las chicas prepararán el pastel para la fiesta"; "¿Vieron los chicos el partido de fútbol anoche?").

La interacción.

En la medida en que el alumnado procede de diferentes entornos de socialización aporta a la clase algunas percepciones, actitudes, valores y conductas basadas en nociones estereotipadas sobre los

papeles de los hombres y de las mujeres en la sociedad. Estas ideas prefijadas se manifiestan en la relación que unas personas mantienen con las otras y, en el marco del aula, constituyen un aspecto importante del currículum oculto al transmitir y dar carta de naturaleza a una serie de estereotipos sexistas.

Las numerosas investigaciones realizadas en los últimos treinta años han detectado diferencias basadas en el género en los modelos de interacción y comunicación entre el profesorado y el alumnado, cuyas consecuencias más importantes implican una menor autoestima en las chicas que, a su vez, participan menos en las clases de Matemáticas y Ciencias. También se han observado diferencias en la motivación por el logro de chicos y chicas y una menor implicación profesional de ellas que con frecuencia efectúan elecciones de carreras de una forma sesgada.

Algunas de las formas de relación profesorado-alumnado que se han detectado constatan que a las chicas se les da menos veces la palabra en la clase que a los chicos, que mientras el profesorado da a los chicos instrucciones de procedimiento dejándoles un margen para la experimentación, a las chicas se les dan respuestas cerradas que resuelven el problema, sin permitirles la comprobación personal. Además, los chicos suelen recibir más reconvenciones por mala conducta lo cual refuerza la imagen mental "chico=rebelde / chica=dócil", que, a su vez, aumenta el tiempo de contacto del profesorado con los chicos. Esto es así incluso cuando las chicas y los chicos se portan igual de mal.

Estas conductas pueden relacionarse, en muchos casos, con las diferentes expectativas de papel por parte del profesorado y, también, porque el alumnado aporta a la clase diversas diferencias que son perpetuadas y mantenidas por el profesorado que necesita ser consciente de cómo estas actitudes/conductas del alumnado controlan las interacciones de la clase para poder liberarse de este control y, a partir de ahí, establecer un modelo de interacción más equitativo.

Es una conducta habitual del alumnado el segregarse por sexos, por ejemplo, en la ocupación de los asientos de la clase, en las elecciones de amistad, en el juego, en la elección de personas para trabajar en grupo, etc. Esta conducta, aportada por el alumnado, produce un efecto profundamente limitador de las experiencias que las personas pueden tener en el aula. Estas conductas tienden a aumentar con la edad y muchas de ellas pasan inadvertidas y, por lo tanto, no se interviene sobre ellas.

Para modificar tales formas de relación es necesaria la conciencia personal de que todas y todos tendemos a estereotipar, así como la habilidad de observar la propia conducta y plantearse los cambios necesarios para llegar a una forma más equitativa, esto no será posible si, anteriormente, no se ha desarrollado una conciencia crítica en el alumnado. Hay que empezar por reconocer "el bagaje" que aportamos a la clase y cómo éste puede afectar nuestra interacción con el alumnado. Evidentemente, cuanto más sensibilizados/as estemos más fácil nos resultará "pillarnos" en pensamientos y expectativas estereotipadas ya que, a pesar de nuestras mejores intenciones, nuestra percepción de las situaciones puede estar guiada inconscientemente por expectativas sesgadas e influir sobre nuestro alumnado. Dada la "naturaleza opuesta de los estereotipos" (lo que se espera estereotipadamente de un género necesariamente no se espera del otro) a menudo nos resulta difícil movernos en un área más amplia en la que todo es posible.

Los textos.

En este concepto se incluyen tanto los libros de texto como los libros de lectura, los materiales y recursos utilizados en clase y los audiovisuales.

Numerosas investigaciones confirman que tanto las imágenes como los contenidos de los libros de texto transmiten una visión parcial de

la realidad en la que la vida, las ideas y la aportación de las mujeres al proceso de creación del saber y el conocimiento están ausentes. Asimismo en ellos se sigue reproduciendo la división sexual del trabajo en la familia y en la sociedad.

El uso del masculino plural como generalizador tiene como consecuencia la ocultación de la existencia de la mujer y la negación de su participación en la creación del saber. Esta costumbre generalizada lleva a creer una falsedad: con nombrar a los hombres basta, porque lo que se dice de ellos sirve también para definir a las mujeres. Es conveniente señalar que el uso del masculino genérico, además de ocultar sistemáticamente a la mujer y todo lo que a ella atañe, masculiniza la mente, sesgando, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo.

El tratamiento equitativo en las imágenes, en las que se muestra a hombres y mujeres en una gran variedad de trabajos, permite que los chicos y las chicas tomen en consideración un mayor número de trabajos como apropiados para ambos sexos y, en consecuencia, para sí mismos/as. De la misma manera, la posibilidad de leer sobre mujeres que han hecho cosas notables en la vida y que han triunfado en determinados hechos y carreras se ha demostrado que permite a las chicas tener mayores expectativas sobre el éxito de las mujeres. Este es un elemento importante para la motivación por el logro.

Los textos ofrecen con frecuencia imágenes en los que a las mujeres se las caracteriza como personas pasivas, dependientes, preocupadas por su apariencia, etc.; mientras que a los hombres se les caracteriza como heroicos, fuertes, inteligentes y controlando su entorno. Los modelos que se presentan de las personas adultas ofrecen una amplia variedad de elecciones para los chicos, mientras que las posibilidades que se ofrecen para las chicas se ven reducidas con frecuencia al papel de esposa, madre y/o persona con un trabajo subordinado a las decisiones de otra (normalmente del sexo masculino), siempre con unas posibilidades de elección muy limitadas.

En los libros infantiles las mujeres aparecen más como figuras de fantasía: reinas, hadas, princesas, brujas o trabajando en situaciones de dependencia de baja remuneración (secretarias, maestras, enfermeras, etc.) que como mujeres trabajadoras en una variedad de papeles y a los hombres, aunque se les permite una gran variedad de papeles, se les niega la oportunidad de mostrar expresiones emocionales o interacciones familiares de cuidado de los demás.

En los textos se suele producir la invisibilidad de las mujeres y de las personas pertenecientes a grupos minoritarios y cuando aparecen lo hacen en posiciones de menos valor, importancia y significación que el modelo tradicional: blanco, masculino, occidental, etc. Contra este fenómeno que se produce tanto en el lenguaje como en las imágenes y las interacciones, el profesorado deberá elaborar estrategias educativas.

Los medios de comunicación.

Las niñas y los niños pasan una gran cantidad de tiempo ante la televisión, mirando un flujo de imágenes incesante que refuerzan una visión estereotipada de hombres y mujeres, imagen que se da incluso en los dibujos animados en los que normalmente los héroes son siempre del sexo masculino.

La publicidad, en los diferentes medios de comunicación, ofrece una imagen de la vida de las mujeres adultas en la que todas son guapas y están interesadas en la utilización de productos que les ayudan a servir mejor a la familia. Todas las mujeres parecen interesadas por la limpieza y preocupadas con la suciedad. La impresión que sacan los niños y las niñas es que las mujeres viven absorbidas por los trabajos penosos que les rodean, limpiando y cocinando, mientras que los hombres están divirtiéndose o "haciendo cosas importantes", como las relacionadas con los coches, los estudios, "el trabajo" y los viajes de negocios.

Los niños y las niñas aprenden pronto, a través de los medios de comunicación, que la relación hombre-mujer es desigual. Se dan cuenta de que los acontecimientos políticos, militares y económicos están dirigidos por hombres y de que el mundo de las mujeres es secundario y de poca importancia. Las imágenes que se les ofrecen les dan pocas oportunidades de ver a las mujeres como personas competentes, pensantes, importantes y resolutivas.

Algunas películas y series de televisión actuales empiezan a mostrar algunos hombres implicados en la casa, en la crianza de los hijos e hijas y manifestando una amplia gama de emociones y algunas mujeres progresivamente efectuando trabajos remunerados fuera de la casa, con vidas no exclusivamente centradas en el matrimonio o vinculadas a la cocina, la guardería y la lavandería. Algunas mujeres aparecen como personas fuertes, asertivas, inteligentes, rápidas; pero muchas de las series y películas todavía caracterizan a la mujer como un ser dependiente, inferior, subordinado al hombre a quien, a su vez, se caracteriza como una persona agresiva y perpetradora de actos violentos. A las mujeres se las muestra como responsables de la casa, del marido y los hijos e hijas, mientras que la responsabilidad financiera de la casa pertenece al marido. Casi nunca se muestra a las mujeres con poder o prestigio igual al del hombre. Los hombres, cuando aparecen haciendo cosas en la casa, hacen normalmente aquellas actividades que se supone que las mujeres no son capaces de hacer, es decir, se perpetúa la imagen de que hay dos sexos uno de los cuales es superior al otro.

V. El camino recorrido hacia la escuela mixta

Un breve análisis sobre la evolución de las ideas que, en diferentes sociedades y épocas, han ido permitiendo la incorporación de la mujer al sistema educativo, nos acercará a comprender las bases sobre las que se construye el modelo de escuela mixta actualmente vigente.

El discurso social generado en el siglo XVIII con los planteamientos sobre la igualdad de los individuos constituye el comienzo de la argumentación a favor del derecho a la educación de la mujer. Sin embargo, ya desde entonces se plantea una contradicción entre las ideas y la realidad, contradicción que, como veremos, aún no ha sido superada totalmente.

Las ideas de esta época, en materia educativa, están fuertemente influenciadas por un determinismo biológico que establece la diferencia de papeles sociales en función del sexo. En la argumentación se pone gran énfasis en la consideración de que la naturaleza ha hecho diferentes al hombre y a la mujer para que desarrollen distintas funciones, por tanto los procesos educativos deben estar diferenciados.

Los acontecimientos sociales de este siglo, considerado como el de las grandes revoluciones, sugieren la necesidad de que la mujer

acceda a la educación, pero las propuestas que se llevan a cabo se refieren al papel que ésta debe desempeñar en la sociedad que, fundamentalmente, se concreta en el de madre y esposa.

Estas ideas se plasmaron en realidades educativas concretas. En España, en 1783, se estableció la creación de Escuelas de Barrios para niñas donde se impartían rezos y labores, mientras que en las escuelas de niños los contenidos oficiales eran la lectura, la escritura y el cálculo; aunque las hijas de la clase alta recibían nociones de música, dibujo y otras materias, destinadas a proporcionarles una formación que les permitiesen desempeñar un buen papel en la recién estrenada clase burguesa.

La posibilidad de un mismo proceso educativo para niñas y niños era considerada alienante y "desnaturalizada" porque implicaba un peligro: apartar a la mujer de las funciones para las que había sido creada y, por consiguiente, su educación iría en contra de su propia felicidad. Estas ideas no fueron defendidas solamente en ambientes políticos y sociales. Desde las ciencias de la educación autores como Rousseau, considerado el padre de la Pedagogía Moderna, expone en su libro "*Emilio o de la Educación*" que las intervenciones educativas deben responder a la necesidad de favorecer el desarrollo individual, autónomo y libre de los chicos para que puedan incorporarse a la sociedad como personas críticas y activas. De manera muy diferente aborda, en la misma obra, la educación de las chicas, que debía tener por objeto formar personas sumisas y obedientes que pudiesen servir al hombre sin preguntarse el por qué de su función.

Así, desde la pedagogía, la fundamentación educativa se pretendía distinta para hombres y mujeres: los niños debían ser educados en la libertad y la autonomía para permitirles un despliegue natural y libre de su personalidad; a las niñas era necesario educarlas dirigiendo su pensamiento o como explícitamente aconsejaba Rousseau: "*doblegando su voluntad, bloqueando sus criterios*". En definitiva se les negaba la oportunidad de desarro-

llarse como personas libres. Puesto que una de las funciones naturales de la mujer es la educación de los hijos varones, se considera conveniente ampliar la formación básica de las niñas para que pudiesen, en el futuro, llevarla a cabo, pero se sigue manteniendo el criterio de la diferenciación de los contenidos y, hasta muy entrado el siglo XIX, no se introduce en las escuelas de niñas el cálculo, la lectura y la escritura. Es precisamente durante el siglo XIX cuando se van a dar importantes cambios que afectarán de forma decisiva al desarrollo del sistema educativo: la aparición de nuevas corrientes pedagógicas, un creciente desarrollo industrial y técnico que necesitaba más mano de obra, menor dominio de la Iglesia en materia educativa, etc. En nuestro país, con la Constitución de 1812 y el Informe Quintana de 1813, se defiende: "*una instrucción universal, pública, gratuita y libre*", pero de este derecho es excluida la mujer. Su educación debía ser privada y ligada a la moral; leer y escribir era optativo.

El Reglamento General de Instrucción Pública de 29 de junio de 1821 establece la creación de escuelas públicas para niñas, introduciendo contenidos que hasta entonces se impartían en las escuelas de niños aunque se aconsejaba que no tuvieran el mismo grado de exigencia.

El triunfo del liberalismo radical acerca las corrientes pedagógicas europeas y aumenta las inquietudes sobre la educación femenina. Se comienzan a oír nuevos argumentos que defienden la necesidad de que las mujeres reciban una educación comparable con la que recibían los hombres. En este sentido podemos destacar la gran influencia del krausismo y de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en la propagación de nuevas ideas que intentan normalizar los procesos educativos, defendiendo la escuela mixta y cuestionando toda justificación sobre el determinismo biológico, aunque en el terreno de la práctica solamente se cuenta con algunas experiencias que lleva a cabo la ILE, defendidas por Emilia Pardo Bazán en el Congreso Pedagógico de 1892.

Estas experiencias, que se van ampliando a principios del siglo XX, se enriquecen en el plano de las ideas con nuevas aportaciones, recogidas principalmente del Movimiento de la Escuela Nueva y de las diferentes corrientes pedagógicas que tienen un gran desarrollo durante este siglo.

Sin embargo la polémica continuaba existiendo por la oposición de sectores más conservadores, que veían el peligro de un cambio en las costumbres sociales y morales ya que podían llevar a un replanteamiento de los papeles tradicionalmente asignados a ambos sexos. Esta idea estaba muy alejada del pensamiento de defensores/as de la escuela mixta, pues si bien el derecho de la mujer a una misma educación era considerado imprescindible, en ningún momento se cuestionaban un cambio en el papel que ésta debía seguir desempeñando en el ámbito social.

Durante el periodo franquista se produce una fuerte regresión respecto a la educación de la mujer, que queda confiada principalmente a la Sección Femenina y a la Iglesia, quienes en nombre de la moral, de las buenas costumbres y de planteamientos tradicionales sobre la función social que la mujer debía asumir, vuelve a negar el derecho a una misma educación para ambos sexos y se establece la escuela segregada para niñas y niños.

Con la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970 se crean las condiciones legales necesarias para una normalizada convivencia en las escuelas de niñas y niños con un mismo currículum. Esta ley, en ámbitos progresistas, se vio como un gran avance, a pesar del retraso constatable respecto a otros países y a pesar de la ausencia de un debate pedagógico y social que evidenciara las contradicciones existentes. Se parte, por el contrario, de una aceptación unánime que lleva a suponer que establecer el derecho a una misma educación para hombres y mujeres es suficiente y que por tanto, a partir de ello, la discriminación escolar y cultural pertenecen al pasado.

El debate sobre la realidad educativa de las mujeres se vuelve a plantear a partir de la década de los 80 por grupos feministas y mujeres dedicadas al mundo de la enseñanza. Se abren, en este sentido, cuestiones en torno a si la educación que la escuela mixta proporciona a chicas y chicos es realmente igual para ambos y si esta pretendida igualdad no resulta en realidad discriminatoria y a través de qué mecanismos, como por ejemplo al proponer como más válido el modelo masculino y relegando valores femeninos considerados menos "útiles".

Estas preguntas han dado lugar a investigaciones que ponen en entredicho, sin negar el avance que para las mujeres supuso la implantación de la escuela mixta, la supuesta igualdad de oportunidades.

Este breve recorrido histórico, permite ilustrar las dificultades que en la práctica ha tenido la implantación de una escuela que pueda responder a criterios de igualdad. La contradicción que desde sus comienzos ha permanecido latente en la escuela mixta entre el mundo de las ideas y la realidad existente, ha generado un currículum oculto que aún hoy sobrevive y que impide que exista una educación igual para chicas y chicos. Esta igualdad sólo será posible a partir de un nuevo modelo cultural que potencie las conductas positivas que ambos sexos han desarrollado desde el principio de no discriminación.

VI. El modelo cultural de la escuela mixta

Los planteamientos ideológicos que, en su momento, llevaron a la defensa e implantación de la escuela mixta, no quedaron suficientemente clarificados por falta de un debate que hubiese permitido sentar las bases teóricas y sociales de una escuela coeducativa. Por ello es preciso abrir un debate que permita superar la creencia de que ser hombre o mujer conlleva funciones y comportamientos estereotipados diferentes y se pueda también detectar la discriminación que, por razón de sexo, sigue existiendo en nuestras escuelas, aunque se hayan superado las diferencias formales.

El intento de argumentar que las diferencias biológicas entre los hombres y las mujeres implican comportamientos, aptitudes e incluso niveles de inteligencia diferentes no puede sostenerse debido a las investigaciones que en el campo de la sociología, la psicología, la antropología y la educación han demostrado que en diferentes sociedades y culturas los comportamientos humanos y la diferenciación de papeles establecidos en función del sexo son muy distintos. Esto nos lleva a considerar que estas diferencias no se encuentran en aspectos biológicos sino en las condiciones sociales. Esta creencia social está fuertemente arraigada y se interioriza desde el nacimiento a través del proceso de socialización, adquiriendo un sistema de valores ya establecido que asegura la aceptación de estas diferencias.

En segundo lugar no podemos olvidar que la escuela, como institución, salvaguarda y desarrolla ese sistema de valores y, por tanto, asume la función de que esta diferenciación se mantenga, con el objetivo de que cada individuo acepte el papel que se le asigna, no como imposición, sino como característica innata en función de su naturaleza.

Es importante tener en cuenta este punto de partida porque el modelo de educación aceptado en la escuela mixta es aquel en el que los valores asumidos como "inherentes al hombre" son considerados con frecuencia más válidos que los "propios de la mujer". Así por ejemplo la expresión de sentimientos y afectos se considera signo de debilidad; por ello "los niños no lloran".

El modelo desarrollado en la actual escuela mixta no integra ni supera la llamada "cultura femenina"; por el contrario, la reproduce, a veces inconscientemente, transmitiendo actitudes, valores y comportamientos sexistas a través de normas, costumbres, rutinas, imágenes, organización y, por supuesto, a través del lenguaje. De esta manera se interiorizan las expectativas que el propio sistema social ha generado en función del sexo y nos resulta difícil saber si determinados comportamientos, reacciones, sentimientos, actitudes son innatos o socialmente adquiridos. Si reflexionamos sobre esto nos daremos cuenta de las veces que casi mecánicamente realizamos diferenciaciones sexuales que tienen gran influencia en el desarrollo de conductas posteriores de niños y niñas. Así decimos, como algo asumido, "las niñas son más ordenadas y obedientes, más limpias, más constantes, más atentas" o "los niños son más competitivos, más agresivos, más decididos". Pero pensemos ¿qué tipo de distinción estamos haciendo?, ¿por qué lo hacemos?, ¿qué significado tiene?

Esta sutil transmisión de significados ha ido generando posiciones subordinadas de la mujer respecto al hombre, manifestadas por sentimientos de desconfianza hacia sí misma que la coloca en una situación de inferioridad en la sociedad y en la propia escuela.

A veces la única forma que encuentran las chicas de enfrentarse a esta situación es asumir aquellas características asignadas al varón e intentar reproducir los mismos esquemas de comportamiento: juegan al fútbol, hacen pesas, dicen tacos, son agresivas y competitivas, etc. Pero esto tampoco les sirve porque, ellas, no serán medidas con el mismo rasero y vuelven a sentir la desaprobación social de su entorno.

Tal vez a estos planteamientos podría contestarse que el desarrollo de la escuela mixta y la igualdad en la educación también han supuesto la incorporación de la mujer a carreras universitarias mayoritariamente realizadas por hombres o su acceso a determinados trabajos de "características masculinas" y que, en cualquier caso, es un proceso en marcha. Sin negar esta afirmación tendríamos que considerar la desvalorización que están teniendo determinadas titulaciones o puestos de trabajo, precisamente por la incorporación mayoritaria de la mujer a los mismos. Ocurre también que, a veces, el acceso de las mujeres a determinados puestos o carreras de un estatus social alto, reservadas hasta ahora a los hombres, justificará, desde planteamientos regresivos que tratan de demostrar que el escaso número de mujeres que consiguen llegar a ellos confirma la excepción de la regla, su incapacidad natural para determinadas empresas, reservadas a hombres, a pesar de la magnanimidad del sistema.

Por ello es cada vez más importante buscar las causas de los efectos, obviar respuestas dadas con datos excepcionales que no demuestran nada y analizar las situaciones de desigualdad que se producen: diferencia en la elección de estudios, valoración que en el mercado de trabajo adquieren ciertas titulaciones, reparto de tareas, organización de espacios, ocupación de cargos de responsabilidad, etc. Es imprescindible preguntarse ¿dónde comienzan a gestarse esas diferencias?, ¿por qué existen comportamientos, acciones y deseos diferentes?, ¿cómo se aprenden esas diferencias?

Modificar estas situaciones implica buscar respuestas, reflexionar, analizar partiendo de la "posible discriminación" que, inconscientemente, puede generarse en la escuela y entender que solamente será posible su superación cuando no exista un único modelo, masculino en este caso, que imitar.

Educar a las niñas igual que a los niños (como niños) no supone cuestionar el modelo cultural dominante y, por lo tanto, no elimina la discriminación. Sin embargo ésta ha sido la posición dominante en la escuela mixta, la que supone menos riesgo, la menos complicada. Sin duda resulta relativamente fácil para la escuela incluir en los contenidos temas específicos sobre la mujer, ilustrar los libros con imágenes que cambien los papeles, repartir más equitativamente las tareas, revisar el lenguaje sexista de los libros de texto, pero queda en el aire la pregunta de si esto basta para suprimir la discriminación sexista o si, por el contrario, es la transmisión inconsciente de estereotipos a partir de comportamientos rutinarios asumidos, lo que impide abordar en profundidad el problema.

La escuela mixta debe cambiar, asumiendo la "no discriminación por razón de sexo" desde su raíz, y esto implica intervenir sobre el sistema de valores sociales establecidos que sustentan dicha discriminación. A lo largo de la historia, hombres y mujeres han desarrollado conductas positivas que es necesario retomar y potenciar desde la escuela, valorando su importancia en cuanto que favorecen el desarrollo integral de la persona y permiten superar los condicionamientos sociales por razón de sexo. Para ello será necesario diseñar intervenciones educativas concretas que evidencien, analicen y eliminen los comportamientos sexistas que aún se dan en nuestros centros escolares.

VII. Discriminación sexual en la actual escuela mixta

Antes de detenernos a analizar algunas de las situaciones de desigualdad que se producen en nuestras escuelas, es necesario señalar que la adquisición de aspectos fundamentales de la identidad y el rol sexual tiene lugar antes de los tres años y que, por tanto, la familia es un agente esencial en este proceso porque proporciona a la niña y al niño los modelos de identificación, los refuerzos y las conductas que imitar. Así, niñas y niños llegan a la escuela sabiendo qué es "ser niña" y qué es "ser niño", es decir, qué es socialmente lo menos importante y qué es lo más importante. Durante el periodo escolar tendrán oportunidad de consolidar ese aprendizaje a través de los modelos que la escuela les proporciona. Como cualquier mecanismo de subsistencia las niñas comprenderán pronto que es necesario adaptarse al "modelo masculino" porque resulta mucho más conveniente.

El primer descubrimiento lo encontrarán en el lenguaje, aceptando como pautas normales de comportamiento que se ignore su identidad al referirse a ellas y que las nombren en masculino. Se les transmite así la idea de que existen diferentes categorías y que detrás de estas categorías existen diferentes realidades. Este tipo de transmisión es inconsciente y algunos debates sobre este hecho tratan de restar importancia a su influencia; sin embargo el lenguaje ayuda a interpretar la realidad del mundo que vivimos y refleja la forma de pensar y sentir de la colectividad.

Si aceptamos que existe aquello que tiene nombre, nos daremos cuenta de la cantidad de situaciones escolares en las que las niñas no existen. Deberán reafirmar su existencia tratando de comprender cuándo se les está nombrando con la palabra "niños" y cuándo la misma palabra no se refiere a ellas sino al grupo de niños exclusivamente. Desde la sociolingüística se fundamenta el papel que tiene el lenguaje para la configuración social y cultural del entorno porque su uso sirve como señal de identificación y como expresión de sentimientos y valores que van más allá del mensaje explícito. Las niñas y los niños aprenderán, pues, que hay normas en el uso del lenguaje que determinan el lugar que deben ocupar dentro de un modelo androcéntrico, que asumirán como algo universal.

Las razones de economía que a veces se argumentan sobre el uso masculino omnicomprendivo plantean contradicciones con las explicaciones de la sociolingüística en la medida en que no tienen en cuenta la importancia de la lengua en la asimilación de pautas, actitudes y conductas, que en el caso del género, determinan un sistema de valores que tiende a sustentar una clara discriminación.

También a través de la palabra escrita y de las imágenes, chicos y chicas descubrirán las categorías que se establecen según el sexo. Encontrarán que lo que hacen los hombres y lo que hacen las mujeres son cosas totalmente diferentes que interiorizarán desde sus primeras lecturas. No se puede, por tanto, objetivamente pensar en la imparcialidad de las imágenes y las palabras. Basta un pequeño análisis sobre el tema para ver que éstas, además de ser ambiguas para la mujer, reafirman el estatus del varón en todas sus formas expresivas.

La superación en la escuela mixta de asignaturas o materias diferenciadas en función del sexo es, evidentemente, un logro pero tendríamos que detenernos en los contenidos que proporcionan. Posiblemente las niñas y los niños aprenderán lo que han hecho los hombres en las Ciencias, la Historia o la Literatura, pero les será difícil descubrir qué papel desarrollaron las mujeres.

En la historia la mujer es la gran ausente. Será fácil para alumnas y alumnos comprender cuáles han sido y son los valores que la sociedad aplaude a través de los personajes y hechos que se transmiten: fuerza, dominio, valor, grandeza... En los casos excepcionales en los que aparece alguna figura femenina inevitablemente ésta tiene esos valores. La historia de la humanidad ha sido la historia de la evolución del hombre, la mujer es algo accidental cuya existencia parece que no ha supuesto ninguna aportación.

La categorización de materias y asignaturas según la importancia atribuida ha provocado también graves discriminaciones porque en ellas subyacen diferentes expectativas respecto al rendimiento. Es frecuente dar más importancia a la rama de ciencias que a la de letras porque tiene mayor promoción social; por ello no se valora igual un suspenso en Matemáticas para un chico que para una chica, ya que éstas pueden cursar carreras "más apropiadas para mujeres". La imagen de los chicos jugando al fútbol o haciendo otro tipo de deporte en las zonas de recreo, mientras las chicas miran o tienen que ocupar otro espacio no es algo irreal y lo mismo ocurre en los talleres de cocina, costura, ajedrez, construcción, etc. Los repartos no son equitativos. Ellas y ellos lo aceptarán porque están aprendiendo que la sociedad espera que asuman papeles diferentes y si alguno o alguna pretende cambiar estos papeles sentirá la desaprobación colectiva a veces de forma humillante y no volverá a intentarlo. A partir de las actitudes y conductas que se dan en los centros educativos las chicas y los chicos aprenden a asumir su rol sexual y su identidad genérica.

Existen comportamientos desde los primeros niveles escolares que, aun siendo claras agresiones sexuales, son consideradas como "inocentes expresiones". Por ejemplo ver llorar a una niña porque un compañero le levanta la falda no provoca indignación, sino a veces sonrisa y quizás una ligera regañina al niño pero mucho más suave que si destroza un material o pega a un compañero. Cuando van siendo mayores ellas mismas lo tomarán a broma o se arriesgarán a que las llamen despectivamente "estrechas".

La idea de que la escuela mixta es un centro diseñado para niños donde se ha dejado entrar a las niñas, no está tan alejada de la verdad si se analizan las conductas generadas en diferentes situaciones escolares entre chicas y chicos y se sabe percibir el papel secundario que normalmente asumen ellas: las bromas las hacen los chicos y las aguantan las chicas, los chistes los cuentan ellos y los ríen ellas; en las excursiones, las representaciones teatrales, las delegaciones del alumnado, la actividad física, etc., el protagonismo es asumido por los chicos, con el beneplácito de las chicas. Lo malo es que la pasividad a la que se relega a las chicas es considerada una característica inherente a su personalidad y, por lo tanto, no se interviene en su origen.

Las manifestaciones a través del juego espontáneo demuestran, una vez más, hasta qué punto se van marcando los estereotipos sexuales. No existen indicaciones ni normas establecidas para la elección del juego, pero invariablemente ellas serán las mamás, las enfermeras, las cocineras y ellos los policías, los supermanes, los héroes. Sin embargo, conductas positivas desarrolladas tradicionalmente por las chicas como el gusto por la estética, la presentación cuidada de los trabajos, la constancia, la responsabilidad, la falta de agresividad, su disposición de ayuda a los demás, etc., no serán reconocidas como valiosas.

En el desarrollo de todas estas conductas juegan un papel importante los comportamientos y las actitudes de los/as enseñantes. Difícilmente se admitirá que se da un trato diferenciado a niñas y niños por razón del sexo lo cual no deja de ser cierto, al menos conscientemente. Por eso en su descargo habrá que decir que el profesorado, a su vez, ha sido socializado dentro de un modelo androcéntrico y que, a menos que se proponga lo contrario, seguirá desarrollando los comportamientos sociales que ha aprendido. Parecerá más normal que los niños sean alborotadores e inquietos y se tendrá hacia este comportamiento más comprensión; se valorará más los trabajos de los niños mediante una frase o una expresión inconsciente; las bromas, indicaciones e incluso gestos

de acercamiento les van demostrando que se espera de ellas y ellos cosas diferentes...

A través de este modelo cultural impuesto la escuela hace que las niñas acepten el papel de mujer tradicional que la sociedad les ha asignado o que sean mujeres dentro de los parámetros culturales del hombre, mientras que los niños deberán también asumir los estereotipos masculinos, creándoles frustraciones difíciles de resolver cuando no pueden o no quieren adaptarse a aquello que se espera de ellos.

La discriminación sexual está avalada por la sociedad en la que se desarrolla, pero como dice Moreno (1986) "Todas las grandes realizaciones de la humanidad han sido en algún momento utopías y para construir las es necesario soñar".

VIII. Principios de intervención educativa

En este capítulo realizaremos una aproximación a las distintas posibilidades de intervención que existen en el campo coeducativo. Para ello recorreremos los distintos niveles que van desde los más amplios y generales (legislación, orientaciones elaboradas por la Administración, normas relativas a la elaboración de libros de texto y materiales escolares, etc.), a los más específicos (el profesor o profesora en el aula), en cada uno de los cuales se comentan o proponen algunas acciones concretas.

Los distintos niveles de intervención están íntimamente conectados entre sí, conformando un sistema en el que cada una de las medidas que se tome afectará necesariamente a todas las demás. Tal es el caso, por citar un ejemplo, de la formación del profesorado, en el que las acciones que se emprendan por parte de la Administración deberán repercutir en la comunidad educativa, en los equipos docentes y en la actividad del profesor o profesora en el aula.

1. Marco Legislativo.

El entorno legal en el que se pueden encontrar referencias dirigidas hacia el logro de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el sistema educativo es amplio y presenta un sensible avance en los últimos años. En normas de diverso rango se contempla la discriminación sexista como una realidad y se disponen una serie de medidas para superarla.

De esta manera, la inclusión de la Coeducación en el sistema educativo y en el currículum de las distintas etapas se encuentra apoyada en argumentos legales y razones de tipo social.

Este apoyo se refleja a partir de la Constitución de 1978 que, en sus artículos 14 y 9.2, prohíbe expresamente cualquier tipo de discriminación por razón de sexo y establece la obligación que corresponde a los poderes públicos de promover las condiciones para que la igualdad de las personas sea efectiva y real.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), acentúa el principio de no discriminación por razón de sexo y recoge, tanto en su preámbulo como en su articulado, medidas concretas para la superación de esta discriminación. Así, en el preámbulo se expresan, entre otras, las intenciones de contribuir a la superación de circunstancias discriminativas y de los estereotipos asimilados a la diferenciación por sexos, señalándose que "la educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión; tengan un origen familiar o social; se arrastren tradicionalmente, o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad".

Situándonos en el articulado de la LOGSE, el Artículo 13 -que hace referencia a los objetivos generales de la Educación Primaria- se señala también, implícitamente, la necesidad de superar cualquier tipo de discriminación.

Una referencia más explícita a la Coeducación la encontramos en el Artículo 19, que trata sobre los objetivos generales de la Educación Secundaria. Entre estos incluye: "Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas".

En el Artículo 57.3., dedicado a los materiales curriculares y libros de texto, se indica que "en la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos". Igualmente encontramos una referencia más explícita a la intervención coeducativa en el Artículo 60.2. al señalarse que "las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones".

2. Comunidad Autónoma de Andalucía.

En nuestra Comunidad la Coeducación está presente en diferentes textos legales que desarrollan la LOGSE. En los Decretos que establecen las enseñanzas correspondientes a las distintas etapas educativas (Decretos 105, 106 y 107/1992 de 9 de junio) se encuentran multitud de referencias directas o indirectas relacionadas con la Coeducación y que afectan a los diferentes elementos curriculares: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación.

A partir del Plan de Igualdad de Oportunidades del Instituto Andaluz de la Mujer, aprobado por Consejo de Gobierno de la Junta de

Andalucía el 30 de enero de 1.990, la Administración Educativa regula y desarrolla distintas normativas a fin de dar cumplimiento a las actuaciones contenidas en el Area de Educación, Cultura e Investigación del citado Plan, estableciéndose, mediante Convenios de Colaboración entre el Instituto Andaluz de la Mujer y la Consejería de Educación y Ciencia, la creación del Programa de Coeducación y las actuaciones que de él se derivan.

En la Resolución de 18 febrero de 1991 se regulan los Objetivos y la Organización del Programa de Coeducación y la convocatoria de cursos para la formación del profesorado en esta materia.

Entre otros documentos legales también cabe señalar la convocatoria de Seminarios Permanentes (Orden de 1 de abril de 1991), en la cual se recoge en el apartado 2.3 la Igualdad de Oportunidades y la Coeducación como uno de los temas prioritarios para este tipo de actividad de autoformación del profesorado; o en la misma orden sobre Proyectos de Innovación Educativa, en la cual se recoge también la prioridad de los Proyectos de Igualdad de Oportunidades en el marco escolar.

En el plano organizativo, las Normas Básicas de Organización y Funcionamiento de los centros andaluces (Orden 8 de Julio de 1991), recogen explícitamente -en el apartado 2.10.- la no discriminación en base al sexo.

3. Intervención de la Administración.

En este apartado mencionaremos aquellas acciones ya emprendidas, o que deban considerarse por parte de la administración educativa en el marco anteriormente mencionado, para que la Coeducación sea un hecho en el ámbito de sus competencias resal-

tando que, junto a la adopción de una serie de medidas concretas, la labor de la Administración debería extenderse al conjunto de sus intervenciones de carácter habitual, modificando actitudes, expresiones y formas de comportamiento que denoten cierto sexismo como, por ejemplo, en el lenguaje administrativo (omisión de la mujer en escritos, comunicados, documentos,...), facilitando el acceso de las mujeres a reuniones, encuentros, jornadas, etc.

Un primer ámbito de intervención de la administración educativa se refiere a la elaboración y publicación de prescripciones y orientaciones educativas. Las Guías didácticas y las recomendaciones generales al profesorado para una educación no sexista, en cada área y etapa, facilitan una información general en su materia o nivel educativo. También son interesantes las orientaciones específicas referidas a los aspectos organizativos que intervienen en el "acto educativo" (espacios, horarios, materiales, agrupamientos, etc.) señalando pautas de intervención concretas con respecto a cada uno de ellos. En este sentido, las prioridades deberán establecerse tomando como referencia los resultados de la investigación psicopedagógica, que revela que determinados elementos desempeñan un papel especialmente relevante en los fenómenos de segregación sexual -sobre todo los del "currículum oculto"-.

En la elaboración de materiales y publicaciones para las distintas etapas educativas (Proyectos Curriculares de Etapa y de Ciclo, Módulos didácticos, etc.) que, con motivo de la generalización del nuevo sistema educativo, elabore la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, se deberá tener en cuenta la problemática coeducativa de forma general, mediante la revisión de los mismos (evitando que aparezcan contradicciones entre los planteamientos coeducativos y algunos de los materiales concretos), y también de forma específica, elaborando propuestas referidas a la Coeducación en las distintas etapas y áreas curriculares.

La formación del profesorado es otra de las facetas que puede tener gran incidencia sobre la realidad de la Coeducación. Los equipos

docentes han de seleccionar unos determinados contenidos, gestionar un marco de relaciones, propiciar el uso de materiales en el aula y además constituyen un modelo significativo de persona adulta para el alumnado. Su formación es, en consecuencia, una pieza fundamental de una política encaminada hacia la superación de las desigualdades sexuales.

Desde la administración educativa pueden contemplarse diferentes modalidades de formación del profesorado relacionadas con la Coeducación. Por ejemplo, los cursos de sensibilización dirigidos al profesorado que tiene un primer contacto con esta temática, desarrollan destrezas que les capacitan para realizar programas y actividades coeducativas que propicien la igualdad de oportunidades entre los sexos.

A ello hay que añadir la existencia de responsables de Coeducación en los Centros de Profesores para el asesoramiento y seguimiento de los grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc. que realicen en su comarca actividades relativas a la Coeducación, así como la organización y la puesta en marcha en su zona de un plan de actuación en donde se recojan actividades puntuales de perfeccionamiento relativas al tema.

También son necesarias las actividades de formación (cursos/jornadas) dirigidas a la actualización y profundización de las personas responsables de la Coeducación en el ámbito andaluz: Coordinaciones Provinciales del Programa de Coeducación, responsables de Coeducación en los CEPs, etc. El programa de profundización debe incluir, además, el intercambio de experiencias realizadas en cada una de las zonas y el trabajo sobre estrategias de dinamización en las actividades de formación del profesorado.

La labor de la administración ha de extenderse al tratamiento e inclusión del Programa de Igualdad de Oportunidades en las convocatorias que anualmente se realizan en el desarrollo del Plan Andaluz de Formación del Profesorado -Seminarios Permanentes,

Proyectos de Innovación, Investigación Educativa, etc.- de manera que desde ellas se estimule al profesorado en la investigación y formación coeducativa.

En encuentros regionales para el intercambio de experiencias y materiales coeducativos -donde puede reunirse el profesorado que trabaja o investiga sobre la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo- se pueden contrastar las diferentes realidades y reflexionar sobre la práctica coeducativa.

En el terreno de los libros de texto y materiales curriculares puede observarse cómo se mantienen aún hábitos sociales discriminatorios: omisión de las mujeres a lo largo de la historia, poca consideración hacia tareas tradicionalmente consideradas como femeninas, imágenes y situaciones concretas que dan una visión estereotipada, etc. Constituyendo éste un campo de especial interés para la Coeducación, la administración educativa ha de desempeñar una importante labor dictando las oportunas normativas de elaboración y condiciones de aprobación de textos educativos.

En este sentido en el Artículo 57.3. de la LOGSE se especifica que, en la elaboración de libros de textos, se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos, para lo cual es de gran utilidad seguir las Recomendaciones que el Ministerio de Educación y Ciencia elaboró en 1988 a las Editoriales para evitar el sexismo en estos materiales escolares.

También en esta dirección se encuadra el Proyecto de la Consejería de Educación y Ciencia y el Instituto Andaluz de la Mujer por el cual se intentará la participación en las comisiones que evalúan la pertinencia de la autorización de libros de textos, para su aprobación o denegación en base al sexismo. Esta comisión debería revisar los contenidos, lenguaje, imágenes, usos discriminatorios, etc., de libros de texto y otros mate-

riales curriculares que deban ser autorizados por la administración educativa.

Igualmente sería de interés iniciar un trabajo conjunto con editoriales, autorías de textos e ilustraciones y todas cuantas personas estén implicadas en la elaboración de libros y materiales curriculares para considerar la faceta coeducativa desde el principio del proceso de confección de los mismos.

Con objeto de considerar la Coeducación como un elemento siempre presente en los diversos programas sectoriales que, desde las administraciones educativas, se impulsan (educación para la salud, formación de los consumidores y usuarios), es necesario establecer una adecuada coordinación entre las personas responsables de cada uno de los programas mediante reuniones, encuentros conjuntos, elaboración de materiales comunes, etc.

Al mismo tiempo se debe estimular la investigación coeducativa a través de convocatorias, becas, viajes, etc., que faciliten al profesorado la investigación en este campo estimulándole a una actualización permanente. Algunos de los campos de investigación que se oferten pueden girar en torno a los siguientes temas: Libros de texto y sexismo, intervenciones del profesorado y discriminación sexual, el lugar de la mujer en los currículos escolares, juego y sexismo, la Coeducación en la orientación educativa y profesional, etc.

Por último señalaremos que puede facilitarse la Coeducación a través de una red de materiales y recursos que apoyen al profesorado entre los que se pueden sugerir: guías de recursos y orientaciones didácticas, un banco de recursos materiales y humanos de Coeducación que sean difundidos y resulte de fácil acceso para el profesorado (se podría enviar una copia de la base de datos a cada uno de los CEPs), dotaciones a los centros de materiales coeducativos (libros y revistas para el profesorado, para el alumnado, material audiovisual, de simulación, juegos...), etc.

4. Comunidad educativa/Centro.

En este apartado se señalan una serie de intervenciones que pueden realizarse en el ámbito del centro educativo para fomentar un progresivo desarrollo de la Coeducación. Se comentan tanto intervenciones de carácter muy general -que afectarían a la elaboración de los Proyectos de Centro-, como otras más específicas, tales como la realización de campañas escolares o la dotación de recursos coeducativos de centro.

La creciente autonomía pedagógica de los centros que se deriva de la Reforma Educativa en curso hace de los Proyectos de Centro uno de los instrumentos básicos de explicitación de intenciones y de planificación de la práctica. No se pretende que se realice un proyecto de Coeducación paralelo, sino que el propio proyecto de centro se elabore y se organice desde una perspectiva coeducadora, atendiendo a los siguientes aspectos:

- 1) El diagnóstico de la realidad en cuanto a sus rasgos sexistas propios del centro o de la comunidad en la que se ubica. Analizar las características sociológicas (por ejemplo el número de alumnos y alumnas en todos los niveles educativos), hábitos sociales propios, lugar de las mujeres en el medio concreto (Ejemplo: la mujer en la cultura rural), etc.
- 2) En los objetivos educativos recoger intenciones coeducativas, dándoles un carácter prioritario y explícito de acuerdo con su importancia en ese centro concreto.
- 3) En los aspectos organizativos trabajar y analizar aspectos tales como: distribución del espacio de manera igualitaria, criterios de agrupamientos no sexistas, utilización del material desde una perspectiva coeducadora, temporalización y criterios para la coordinación del profesorado respecto a la Coeducación (seminarios, grupos de trabajo, en las reuniones de ciclo, etc.)

- 4) En el plan de perfeccionamiento del profesorado del centro explicitar las necesidades en materia de Coeducación y las actividades que se planifiquen para satisfacerlas.
- 5) En la evaluación se deberán explicitar los aspectos que se evaluarán, los criterios que se utilizarán, los instrumentos (observaciones directas, registros, encuestas, estudios parciales, etc.), así como los agentes que intervienen en la evaluación de la Coeducación (considerando la posibilidad de la participación de las familias en comisiones mixtas de evaluación).

Otro elemento que debemos considerar en la intervención coeducativa es el que se refiere a la formación de padres y madres. La Escuela de Padres y Madres es un medio de extraordinaria importancia en el establecimiento de relaciones fluidas entre el centro y la comunidad en la que se ubica, así como un instrumento útil de extensión de la actividad formativa del mismo. A partir de los intereses de las personas receptoras, se puede trabajar la temática coeducativa por medio de seminarios, conferencias, coloquios, etc. Es conveniente relacionar los temas con las actitudes y comportamientos deseables en la familia.

También puede ser interesante la constitución de grupos mixtos de investigación formados por padres, madres y profesorado sobre un tema monográfico, en este caso relacionado con la Coeducación, siguiendo una dinámica de reflexión-investigación-acción. Al finalizar el estudio se puede elaborar un informe que incluya las principales conclusiones, así como sugerencias para enriquecer el Proyecto de Centro y la práctica coeducativa.

Especial relevancia pueden jugar los equipos de orientación. Si bien la tarea orientadora ha de ser asumida por la totalidad del profesorado, la puesta en marcha de equipos interprofesionales que aborden específicamente esta función puede constituir un gran impulso a la misma. Un elemento clave de la eficacia de estos equipos será la capacidad de entroncar con los intereses y necesidades sentidos

por los componentes de la comunidad educativa de los centros y de dar respuesta a los mismos.

Por lo tanto en la orientación educativa será conveniente establecer pautas de coordinación y acuerdos relativos a la Coeducación entre el centro y el equipo multiprofesional (psicólogos/as, pedagogos/as, logopedas, asesores/as, etc.). Con respecto a la orientación vocacional resulta de especial importancia ampliar sin discriminación las expectativas profesionales de chicas y chicos para que ambos puedan optar de manera libre y sin prejuicios en la elección de caminos profesionales.

El trabajo continuado a lo largo de todo el curso puede ser complementado con la realización de determinadas campañas de sensibilización. En una campaña de sensibilización se trabaja intensivamente durante un período de tiempo sobre temas que inciden especialmente en el entorno del centro y reclaman la atención del alumnado. Por ejemplo, en los periodos de elección de carreras o profesiones (al finalizar la secundaria obligatoria o bachillerato) realizar una campaña sobre la igualdad de oportunidades.

Las campañas pueden ir acompañadas de materiales publicitarios y de divulgación (carteles, folletos, material audiovisual, etc.), siendo interesante motivar a los/as receptores potenciales en la propia elaboración de las campañas. Estas campañas han de ser una actividad de apoyo y refuerzo a la tarea coeducativa que cotidianamente realiza al centro, y nunca un sustituto de la misma.

Otra forma de intervenir en el centro es a través de proyectos monográficos. Se pretende que el Proyecto de Centro recoja los resultados de las experiencias que se realicen en el centro a través de trabajos referidos a Cultura Andaluza, Huertos Escolares, Nuevas Tecnologías, etc. Se trataría de incorporar, junto a estos proyectos, los distintos enfoques, análisis y actuaciones realizadas, o a realizar por el centro, contemplados desde la perspectiva de género (la influencia de los roles, la incorporación de las alumnas, el análisis

de la figura de la mujer en las distintas áreas, las acciones positivas propuestas, etc).

Es evidente que la disponibilidad de materiales y recursos facilitará el desarrollo de la Coeducación en el centro educativo. Entre éstos pueden contarse los correspondientes a la biblioteca de centro (bibliografía para el profesorado y para el alumnado), material audiovisual (vídeos, películas, diapositivas, etc.), material deportivo coeducador (cubiertas, frisbeed, indiacas, etc.).

5. Equipo Educativo.

Uno de los aspectos más destacados de la Reforma Educativa es el relevante papel que concede al trabajo en equipo del profesorado. Se considera que gran parte de las tareas de diseño, ejecución y evaluación relacionadas con la labor docente han de ser abordadas de forma conjunta, cooperativa y solidaria por los distintos profesores y profesoras que conforman los equipos de centro, etapa y ciclo.

Tal es el caso del Proyecto Curricular de Centro (PCC) que es el instrumento que hace explícito el proyecto educativo de un centro docente en una realidad concreta, dándole coherencia y continuidad, o de los Proyectos Curriculares de Etapa y Ciclo que concretan y desarrollan en los diferentes niveles el PCC.

Desde una perspectiva coeducativa habrá que tener en cuenta las distintas manifestaciones de sexismo en la totalidad de elementos que componen el PCC. Así, en el diagnóstico de la realidad se reflejará la influencia de los roles y estereotipos en la vida del centro; en los objetivos educativos se deberán explicitar las intenciones coeducativas; en los contenidos se deberán introducir

conceptos hasta ahora ausentes (papel de la mujer en la historia, por ejemplo), proponer estrategias y modos didácticos coeducativos, así como estrategias concretas que faciliten la toma de conciencia por parte del alumnado de la necesidad de unas relaciones humanas solidarias y cooperativas. Asimismo el PCC debe incluir un apartado de evaluación que considere la faceta coeducativa y que proponga alternativas a las situaciones que se consideren problemáticas o que denoten ciertos rasgos de sexismo en el desarrollo práctico del Proyecto.

La presencia de la Coeducación en la actividad cotidiana del aula puede completarse con acciones de carácter concreto o específico, tales como los talleres o seminarios.

En los talleres mixtos se procurará que niños y niñas compartan las mismas actividades, sin que ambos se separen por sexos (por ejemplo un taller de dramatización), mediante la acción positiva dirigida, según el caso, a niños o niñas. En esta modalidad se trata de compensar, por ejemplo, la discriminación mediante el aprendizaje de determinados aspectos con frecuencia poco abordados desde el sexo masculino (ejemplo: taller de cocina) o femenino (ejemplo: taller de electricidad).

Mediante talleres complementarios de Coeducación se pueden desarrollar, con mayor profundidad, aspectos trabajados previamente en el aula, por ejemplo: juegos y juguetes no sexistas, elaboración de cuentos coeducativos, dramatizaciones de roles, etc. También es interesante desarrollar, mediante seminarios, determinados proyectos interdisciplinarios, así como la coordinación entre distintas áreas o disciplinas.

6. Intervención en el aula.

Nos referimos en este apartado al conjunto de intervenciones que el profesor o profesora puede desempeñar con un grupo determinado de alumnos y alumnas en el aula.

Diferenciamos dos niveles de intervención: a) En situaciones de tutoría (en la Educación Infantil y Primaria la tutoría es continuada, pero en Educación Secundaria disponen de un tiempo específico para esta función). b) Al desempeñar la actividad docente (contacto diario y directo en el aula).

Con respecto a las tutorías, destacamos las repercusiones que tendrá en el futuro académico y profesional del alumnado la labor orientadora en la etapa de Educación Secundaria. Por eso el profesorado de esta etapa deberá atender en su tutoría la orientación vocacional desde una perspectiva no sexista, ofertando las mismas posibilidades de elección de carreras y profesiones al alumnado sin diferenciación basada en el sexo, facilitando el análisis crítico de los roles establecidos y sus consecuencias discriminatorias en la elección de profesión, a la vez que se estimula al alumnado, de ambos sexos, a la superación de los prejuicios y al desarrollo de actitudes alternativas que fomenten la igualdad y solidaridad.

En la actividad docente el tratamiento didáctico de la Coeducación se deberá adecuar a las características de cada uno de los ciclos y áreas. Así, mientras que en la Educación Infantil la Coeducación se abordará desde una perspectiva globalizadora, en el Bachillerato se incluirá en cada una de las asignaturas o materias. En la documentación de apoyo a la formación del profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia, de la Junta de Andalucía, se aportan recomendaciones didácticas específicas para cada una de las etapas educativas.

En cualquier caso, en las unidades didácticas, temas, programaciones, lecciones, etc., se analizará y se propondrá la inclusión de determinados conceptos coeducativos (por ejemplo, el papel de la mujer en los diversos campos del saber y su aportación a la ciencia, la historia, el lenguaje), la modificación de los conceptos que contengan rasgos sexistas, trabajándose un lenguaje que no discrimine (por ejemplo: el hombre y la mujer en la prehistoria, en vez del hombre prehistórico), incluyendo estrategias y actitudes coeducativas que se pretenden desarrollar en alumnos y alumnas.

Junto al diseño de unidades didácticas concretas de carácter coeducativo, también es interesante incorporar a las rutinas cotidianas en el aula, para ambos sexos, determinadas situaciones que contribuyan a superar tradicionales sesgos discriminatorios, tales como recoger la clase, ayudar en los cuidados al alumnado de los primeros niveles o de minusvalías, etc.

Involuntariamente en los aspectos organizativos pueden darse -de manera implícita- rasgos sexistas que se deben superar mediante propuestas de intervenciones concretas. Tal es el caso de la distribución de espacios en el aula y en el patio, los horarios, las normas y costumbres de uso de materiales, etc.

En lo referente a la evaluación -aspecto que se desarrolla con mayor extensión en el capítulo siguiente- hay que subrayar la importancia de analizar la propia realidad evaluadora de la que se parte, detectando los posibles rasgos sexistas que puedan darse de manera consciente e inconsciente. De esta forma, debemos reflexionar sobre las expectativas que tenemos de nuestro alumnado en función del sexo (por ejemplo: "los niños son mejores en el análisis de problemas y las niñas en la comprensión de sus textos" o "las niñas son más trabajadoras y los niños más rebeldes") y la influencia que éstas tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los resultados escolares.

Con respecto a la intervención positiva se deben recoger en el proyecto de evaluación las actitudes que pretendemos desarrollar y elaborar instrumentos cualitativos que hagan posible el registro de lo observado en el aula. Del mismo modo se deberá proceder a una autoevaluación de las intervenciones del profesorado.

IX. Evaluación de los procesos coeducativos: diálogo, comprensión y mejora

Diseñar un programa de Coeducación, en cualquiera de sus niveles, con el mayor cuidado y la mejor voluntad no lo es todo. Poner en marcha el programa tampoco es suficiente. Es preciso saber cómo se desarrolla la acción, qué efectos tiene, qué se consigue con lo pretendido y qué no se consigue y por qué. Es necesario reflexionar sobre lo que significa el desarrollo de lo que se ha propuesto y su incidencia sobre la transformación de los discursos, las actitudes y las prácticas sociales.

La evaluación se presenta, pues, como parte esencial de los programas de Coeducación para la sociedad y para la escuela. No puede ser un simple añadido, un complemento que se incorpora, si hay tiempo y ocasión, y que se aplica al final de los procesos.

1. La evaluación como comprensión.

La evaluación de los programas coeducativos pretende alcanzar un nivel de comprensión sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que está generando. La evaluación está guiada por el impulso de la comprensión. Se plantea como finalidad entender por qué las cosas han llegado a ser como son. Lo cual hace necesario saber cómo son realmente. La comprensión puede estar referida a diferentes aspectos del programa.

- 1) Pretensiones coeducativas del programa. Quién las pone en marcha y por qué. Qué finalidades ocultas o manifiestas de otro tipo están vinculadas a las directamente coeducativas.
- 2) Necesidad del programa. No sólo considerada en sí misma, sino en contraste con otras posibles necesidades de la sociedad.
- 3) Destinatarios/as. A quiénes va dirigido y qué modos existen de acceder a él. Tanto en lo que respecta a la información como a los canales por los que se accede a él.
- 4) Procesos que pone en marcha. Qué tipo de actividades desarrolla y qué actitudes, conocimientos o destrezas desarrolla en las personas destinatarias.
- 5) Resultados durante el mismo programa. Qué es lo que el desarrollo del programa está consiguiendo en los destinatarios/as, en las personas responsables o, de forma indirecta, en otras personas.
- 6) Resultados a largo plazo. Aunque durante el desarrollo del programa estos efectos no puedan verse, habrá que pensar en lo que sucederá a largo plazo con ese planteamiento.

- 7) Efectos secundarios. Qué repercusiones de carácter no buscado está produciendo el programa, tanto en los/as participantes como en otras personas, quizá potenciales usuarias del mismo.
- 8) Rentabilidad de los costes. Hay que preguntarse por la proporción entre el esfuerzo y el costo del programa y su rentabilidad, ya que los recursos son limitados.
- 9) Rentabilidad social. El beneficio del programa, desde un punto de vista democrático, no ha de verse solamente en las actuales personas destinatarias sino en las posibilidades de beneficio en cascada.
- 10) Continuidad en el futuro. Qué tipo de desarrollo posterior tiene el programa, qué posibilidades de continuidad y de profundización encierra en el futuro.
- 11) Contexto sincrónico y diacrónico. El programa se realiza en un lugar y un momento determinado, con unos medios concretos. Y tiene una historia que permite comprender cómo son las cosas en él actualmente.

La respuesta a estas cuestiones dependerá del punto de vista y del cuadro de valores desde el que se parta (nos referimos ahora a la persona que evalúa). La respuesta de los/as participantes dependerá también de su particular visión y, en ocasiones, de los intereses que están en juego dentro del programa. En el desarrollo de la evaluación es posible encontrar participantes:

- a) Sin opinión definida respecto a algunas cuestiones o a todo el programa, sea porque no disponen de datos suficientes, sea porque se contraponen los elementos de juicio.
- b) Detractores/as del programa que buscan datos y desarrollan interpretaciones encaminadas a la formulación de juicios negativos.

- c) Defensores/as del valor del programa, unas veces de forma incondicional y poco reflexiva y otras con el apoyo de argumentaciones sólidas y consistentes.

No se puede conseguir la comprensión profunda del valor coeducativo de un programa convirtiendo las complejidades naturales del mismo en simplificaciones que no sólo la empobrecen sino que la distorsionan con la excusa de que simplificando es más fácil establecer conclusiones o emitir juicios. La simplificación hace que la valoración sea más fácil pero también más injusta y más errónea.

No puede alcanzarse la comprensión a través de la simplificación de los números o de las estadísticas. La asignación de números a realidades tan complejas encierra el peligro de la apariencia de científicidad. Puesto que hay fórmulas hay rigor. Puesto que hay mediciones, hay objetividad. Puesto que hay cuantificación hay claridad. Se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos en la evaluación, se pueden aplicar cuestionarios que recojan información cuantificable, pero todos sus resultados han de pasar por el tamiz del análisis, por el contraste con otros modos de exploración, por la criba de las interpretaciones.

Para conseguir esa comprensión en profundidad es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural y diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, interpretaciones.... de las personas protagonistas.

No se consigue una información idéntica a través de diferentes métodos. Unas veces porque las personas interesadas deforman las perspectivas movidas por el interés, por el papel que juegan en el programa o por cualquier otra causa, otras veces porque la naturaleza misma del método de exploración condiciona la información obtenida. No es lo mismo conseguir información a través de la entrevista a un/a responsable del programa que observar directa-

mente el desarrollo de la acción. Esto exige la realización de exámenes cruzados de los diferentes métodos. Al contrastar la información recibida a través de dos o más métodos, se depura la comprensión. Exige también el contraste de las opiniones de diferentes usuarios/as, ya que las valoraciones que hacen unas personas no necesariamente coinciden con las que hacen otras.

La búsqueda de la comprensión tiene como finalidad preguntarse por los procesos y los resultados de los programas, tanto de los que tienen un carácter explícito como de los que tienen una condición subrepticia, tanto de los directamente pretendidos como de los que aparecen de forma derivada o secundaria, tanto de los relativos a cada uno de las personas destinatarias como de los de carácter general, tanto de los relativos al conocimiento como a otras esferas del desarrollo personal y social. La comprensión se realiza a través de un lenguaje accesible, no sólo para las personas directamente implicadas sino para cualquier otro ciudadano o ciudadana interesados en la realidad que se evalúa. No facilitan la comprensión ni el lenguaje tecnicista, ni la abundancia de fórmulas complejas ni las conceptualizaciones academicistas que, por otra parte, suponen un nivel de codificación que cambia el registro de las informaciones emitidas por las personas participantes.

2. La evaluación como mejora.

La evaluación no se cierra sobre sí misma sino que pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas coeducativas. No se evalúa para entretenerse evaluando, para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los programas, para hacer publicidad o para crear conocimiento... Fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas: del que está en curso y de otros que se

pongan en marcha. La mejora puede consistir, pues, en diversos fenómenos referidos al programa.

- a) Por una parte, tiene que ver con la introducción de innovaciones que, desde la comprensión que se ha generado, se consideran positivas para la calidad
- b) La pregunta misma por la calidad se convierte en una mejora real. Es decir, que la preocupación por conocer qué se entiende por mejora es ya un beneficio que enriquece el programa.
- c) La participación de las personas destinatarias en la valoración del programa lleva consigo un factor educativo importante, con tal de que no se convierta en un simple entretenimiento. Aumentar esta participación tanto en su desarrollo como en su valoración es, a nuestro juicio, un modo de mejorarlo. La mejora habría de ser definida no tanto a través de unos parámetros establecidos a priori sino en la propia dinámica de la acción contextualizada en la que aparece un fuerte juego de expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores.

De cualquier forma, habría que superar un planteamiento simplista que sólo atiende la valoración en la obtención de rendimientos terminales, sobre todo cuando se miden a través de pruebas estandarizadas. No es fácil prescindir del resultado final como uno de los ingredientes del éxito del programa. Pero hay que superar esa visión simplista. Difícilmente podrá considerarse un éxito el programa aquella persona que no supera las pruebas, si las hubiera. Pero no bastaría, a nuestro juicio, superarlas para decir que el programa ha resultado positivo. Consecuentemente, la mejora no consistirá solamente en la consecución de mejores resultados finales. Existen otras cuestiones sobre las que habrán de interrogarse quienes piensan en la mejora de un programa:

- a) En la justicia de sus planteamientos desde el punto de vista social y educativo.

- b) La racionalidad de sus prácticas en cuanto a los fines perseguidos y a los métodos elegidos para su logro.
- c) La bondad de las relaciones entre personas que organizan y personas que participan y las de éstos/as entre sí. No todo cambio es, por el hecho de serlo, una mejora.

Lo que sucede con la evaluación es que permite descubrir, a través de la comprensión, en qué consiste la auténtica mejora de los programas.

La evaluación facilita la mejora al preguntar por el valor coeducativo del programa, al facilitar la comprensión de lo que sucede en el mismo, al provocar la reflexión y el debate de las personas implicadas, al urgir las respuestas sobre los posibles cambios.

La mejora de los programas puede tener un carácter inmediato o bien diferido. En el tiempo se encuentra a veces un obstáculo cuando se buscan efectos rápidos que no pueden darse con inmediatez o cuando se difieren tanto los informes de manera que ya no pueden aprovecharse para la mejora del programa, ya que las personas protagonistas son diferentes o no es posible intervenir adecuadamente.

La evaluación facilita el perfeccionamiento de los/as profesionales al hacer que, desde la independencia de las preguntas y de los juicios externos, se interroguen, dialoguen y entiendan lo que sucede con el programa.

La mejora se hace posible no sólo en el programa evaluado sino en otros de carácter similar que ya estén realizándose o que se preparen en el futuro. La transferibilidad permite aprender diversos tipos de cuestiones sobre la naturaleza y riqueza coeducativa de determinadas estrategias de intervención.

La conexión de la evaluación con la mejora, especialmente en los programas coeducativos, puede potenciarse si existen unas condi-

ciones determinadas, a saber: la evaluación que se propone se siente comprometida no sólo con la mejora del programa sino con la sociedad en general. No tiene una perspectiva neutral sino que toma partido por unos determinados valores. Se interesa por aquellos que no son usuarios/as del programa y que ni siquiera podrían serlo por su condición social, por la carencia de medios o por ser víctimas de un caprichoso reparto de los bienes públicos.

En definitiva: impulsar procesos de evaluación desde el mismo Programa de Coeducación ayudará a profundizar en la comprensión de los fenómenos culturales, psicológicos y pedagógicos que lleva consigo. Ese conocimiento, que deberá ponerse por escrito y difundirse a la comunidad educativa, provocará un intenso debate que llevará a la modificación de las actitudes. Y las nuevas actitudes propiciarán unas nuevas estructuras.

De ahí que este documento invite a la reflexión por una parte, a la acción comprometida por otra y, en definitiva, también a la evaluación.

X. Bibliografía

A. Materiales para avivar la reflexión.

APPLE, M. *Maestros y textos : una economía política de las relaciones de clase y de sexo*. Barcelona : Paidós ; MEC, 1989.

BROWNE, N.; FRANCE, P. *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid : Morata ; Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

CIDE. *La presencia de las mujeres en el Sistema Educativo*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1988 (Serie Estudios ; 18).

DURÁN, M.A. *Liberación y utopía*. Madrid : Akal, 1988.

GIANINI BELOTTI, E. *A favor de las niñas*. Caracas : Monteávila, 1980.

CIDE. *Mujer y Educación : Bibliografía analítica : 1984-1988*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1989 (Serie Cuadernos Bibliográficos ; 3).

INSTITUTO DE LA MUJER. *La educación no sexista en la Reforma Educativa*. Madrid : IM, 1992 (Serie Cuadernos de Educación no Sexista ; 1).

LEWONTIN, R.C.; ROSE, S.; KAMIN, L.J. *No está en los genes : racismo, genética e ideología*. Barcelona : Crítica, 1987.

MARTÍN GAITE, C. *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona : Anagrama, 1987.

MORENO, M. *Del silencio a la palabra*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1992 (Serie Estudios ; 32).

NICHOLSON, J. *Hombres y mujeres ¿Hasta qué punto son diferentes?* Barcelona : Ariel, 1987.

OCDE. *La educación de lo femenino*. Barcelona : Aliorna, 1987.

SAU, V. *Ser mujer : el fin de una imagen tradicional*. Barcelona : Icaria, 1986.

SUBIRATS, M.; BRULLET, C. *Rosa y Azul. La transmisión del género en la escuela mixta*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1988.

WIECK, W. *Los hombres se dejan querer : la adicción a la mujer*. Barcelona : Urano, 1991.

B. Materiales para orientar la acción.

ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria*. Sevilla : Consejería, 1993.

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua*. Madrid : Ministerio, 1988 (Serie Coeducación).

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid : Ministerio, 1988.

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Guía para el uso no sexista de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Madrid : Ministerio, 1991.

FEMINARIO DE ALICANTE. *Elementos para una educación no sexista : guía didáctica de la educación*. Valencia : Víctor Orenga Editores, 1987.

LÓPEZ ARMINIO, M. J. *Elegir una profesión en igualdad : material didáctico de orientación profesional no sexista*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 1993 (Colección Papeles de Trabajo ; 2).

MAÑERU MÉNDEZ, A.; RUBIO HERRÁEZ, E. *Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

MARTÍNEZ TEN, L.; ALBERDI ALONSO, I. *Guía didáctica para una orientación no sexista : Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.

MICHEL, A. *Fuera moldes : hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona : La Sal, 1987.

MORENO, M. *Cómo se enseña a ser niña : el sexismo en la escuela*. Barcelona : Icaria, 1986.

MORENO SARDA, A. *El arquetipo viril protagonista de la historia : ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona : La Sal, 1986.

RODRÍGUEZ IGLESIAS, M. A. *La mujer en la Literatura : una experiencia didáctica*. Sevilla : Instituto Andaluz de la Mujer, 1992 (Colección Papeles de Trabajo ; 1).

SANTOS GUERRA, M. A. *Coeducar en la escuela : por una enseñanza no sexista y liberadora*. Madrid : Zero, 1984.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. *Unidad Didáctica (Sistema sexo-género)*. MADRID : Asociación Pro Derechos Humanos, 1988.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. *Aprende a jugar, aprende a vivir*. Madrid : Asociación Pro Derechos Humanos, 1991.

SUBIRATS, M.; TOME, A. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona : Institut de Ciències de l'Educació, 1992 (Serie Cuadernos para la Coeducación ; 2).

TORRES SANTOMÉ, J. *La construcción del género en las aulas*. La Coruña : Universidad, Departamento de Didáctica, 1992.

URRUZOLA, M. J. *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta? : una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*. Bilbao : Maite Canal, 1991.

URRUZOLA, M. J. *Guía para chicas*. Bilbao : Maite Canal, 1992.

C. Bibliografía General.

AGUSTÍ, J. [et al.]. *Orientación coeducativa en Enseñanza Secundaria*. Valencia : Conselleria de Cultura, 1990.

AJAMIL, M.; FUCHS, N.; LUCINI, S. *Taller de Educación no sexista*. Madrid : Cruz Roja Juventud, 1991.

ALONSO, I.; BELINCHON, M. *Otra visión de la revolución industrial británica : presencia de las mujeres : recopilación de textos y materiales*. Valencia : Institut Valencià de la Dona, 1989.

ALTABLE, R. [et al.]. *Proyecto TENET de Formación del Profesorado en Coeducación*. Valencia : Institut Valencià de la Dona, 1991.

ALTABLE, R. *Penélope o las trampas del amor : por una coeducación sentimental*. Madrid : Mare Nostrum, 1991.

AMELANG, J. S.; NASH, M. *Historia y Género : las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia : Institució Valencià d'Estudis i Investigació, 1990.

AMORÓS, C. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid : Anthropos, 1990.

ANDERSON, B. S.; ZINSSER, J. P. *Historia de las mujeres : una historia propia*. Barcelona : Crítica, 1991. Vol. I.

ASKEW, S.; ROSS, C. *Los niños no lloran : el sexismo en educación*. Barcelona : Paidós, 1991.

BELOTTI, E. G. *Las mujeres y los niños primero*. Barcelona : Laia, 1884.

BLAGUER CALLEJÓN, M. L. *La mujer y los medios de comunicación de masas : el caso de la publicidad en televisión*. Granada : Arguval, 1985.

BRULLET, C.; SUBIRATS, M. *La Coeducación*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

CAMARERO, L. A. [et al.]. *Mujer y ruralidad : el círculo quebrado*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1991 (Serie Estudios ; 27).

CAPEL MARTÍNEZ, R. M. *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1986.

CATALÁ GONZÁLVEZ, A. V.; GARCÍA PASCUAL, E. *Qué quieres hacer de mayor o la transición desde la Coeducación*. Valencia : Institut Valencià de la Dona, 1989.

CATALÁ GONZÁLVEZ, A. V.; GARCÍA PASCUAL, E. *Una mirada otra*. Valencia : Institut Valencià de la Dona, 1989.

CATTON, J. *Talleres, Diseño y Educación Tecnológica de las chicas*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Manual de acción : cómo llevar a la práctica la igualdad entre los sexos*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1986 (Serie Documentos ; 1).

CORTADA ANDREU, E. *Escuela mixta y Coeducación en Cataluña durante la II República*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1988.

CREMADES, M. A. [et al.]. *Materiales para coeducar : el comentario de texto : aspectos cautivos*. Madrid : Mare Nostrum, 1991.

CRUZ CANTERO, P.; COBO BEDIA, R. *Las mujeres españolas : lo privado y lo público*. Madrid : CIS, 1991.

DEL VALLE, T.; SANZ RUEDA, C. *Género y sexualidad*. Madrid : UNED ; Fundación Universidad Empresa, 1991.

ESCARIO, P.; ALBERDI, I. *El impacto de las Nuevas Tecnologías en la Formación y el Trabajo de las mujeres*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1987 (Serie estudios ; 6).

FAVARO, E.; GARCIA NIETO, G.; QUESADA CABRERO, L. *Curso de formación para Equipos Directivos : Coeducación*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia (Serie Documento de trabajo ; 2).

- FERNÁNDEZ, J. *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid : Pirámide, 1988.
- FREIXAS, A.; FUENTES-GUERRA, M. *Adquisición del rol sexual y acción docente*. En : Cuadernos de Pedagogía, núm. 142 (1986), pp. 68-70.
- GARCÍA MESEGUER, A. *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona : Montesinos, 1988.
- GIL CALVO, E. *La mujer cuarteada : Utero, Deseo y Safo*. Barcelona : Anagrama, 1991.
- GILLIGAN, C. *La moral y la teoría : psicología del desarrollo femenino*. México : Fondo de Cultura Económica, 1985.
- GRUP DE COEDUCACIÓ UNA ESCOLA ALTRA. *Llibres per a coeducar*. Valencia : Institut Valencià de la Dona, 1989.
- IZQUIERDO, M. J. *Las, los, les (lis, lus) : el sistema sexo-género y la mujer como sujeto de transformación social*. Barcelona : La Sal, 1983.
- KELLER, E. F. *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia : Institució Valencià d'Estudis i Investigació, 1991.
- KLEIN, S. S. *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1985.
- LEWONTIN, R. C.; ROSE, S.; KAMIN, L. J. *No está en los genes : racismo, genética e ideología*. Barcelona : Crítica, 1987.
- MARTÍ, S.; PESTAÑA, A. *Sexo : naturaleza y poder*. Madrid : Nuestra Cultura, 1983.
- MARTÍN, M. *Mujeres con mono azul. Historias de lucha y de éxito en el trabajo*. Madrid : Dirección General de la Mujer, 1990.
- MARTÍNEZ BENLLOCH, I. *Aportaciones a la medida de los constructos de género : lecturas básicas*. Valencia : Universitat de Valencia, 1986.
- MOIA, M. I. *El no de las niñas : feminario antropológico*. Barcelona : La Sal, 1981.
- MOSSE, C. *La mujer en la Grecia Clásica*. Madrid : Nerea, 1990.
- NICHOLSON, J. *Hombres y mujeres ¿Hasta qué punto son diferentes?*. Barcelona : Ariel, 1987.
- ORTEGA PRIETO, M. A.; RAMOS SÁNCHEZ, C. *Los niños y las niñas : evaluación de una experiencia en el aula*. Cuenca : CEP de Belmonte, 1991.
- PASTOR, R. [et al.]. *Perspectivas actuales en la investigación psicológica sobre el sistema de género* : Actas del IV Cicle d'Estudis i Investigació Feminista. Valencia : Universitat, 1988.

POSTMAN, N. *Divertirse hasta morir : el discurso público en la era del "show business"*. Barcelona : La Tempestad, 1991.

RIVERA GARRETAS, M. M. *Textos y espacios de mujeres : (Europa siglos IV-XV)*. Barcelona : Icaria, 1990.

SPENDER, D.; SARAH, E. *Aprender a perder : sexismo y educación*. Barcelona : Paidós Educador, 1993.

SMAIL, B. *Cómo interesar a las chicas por las ciencias : evitar los prejuicios sexistas en el currículum*. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

TORREALDAY, A. *Hombre y mujer : masculino y femenino*. Bilbao : Adarra, 1987 (Cuadernos para Filosofía y Ética ; 5).

TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid : Morata, 1991.


TREMOSA, L. *La mujer ante el desafío tecnológico*. Barcelona : Icaria, 1986.

URRUZOLA, M. J. *Aprendiendo a amar desde el aula : manual para escolares*. Bilbao : Maite Canal, 1991.

VAN DER VEKEN, M.; HERNÁNDEZ ZUBIZARRETA, I. *Mujeres, tecnología y desarrollo*. Madrid : Instituto de la Mujer, 1989 (Serie Estudios ; 23).

VERA OCAMPO, S. *Los roles femenino y masculino : ¿condicionamiento o biología?* Buenos Aires : Grupo Editor Latinoamericano, 1987.

WHITE, L. *Tecnología medieval y cambio social*. Barcelona : Paidós, 1990.



Instituto Andaluz de la Mujer

JUNTA DE ANDALUCIA
Consejería de Asuntos Sociales