

Educación separada versus educación mixta: Hacia la coeducación

POR

José F. CASELLES PÉREZ

El presente artículo trata de acercarnos al controvertido debate sobre las conveniencias e inconveniencias de los sistemas educativos segregados por sexos o mixtos. Investigaciones realizadas especialmente a partir de los años 80 han ido mostrando datos preocupantes que advierten sobre el sexismo en las relaciones educativas (currículum explícito y oculto, discurso pedagógico, reproducción de estereotipos, organización y cargos en centros, material didáctico, ocupación de espacios, lenguaje, relaciones alumnado/profesorado, alumnado/alumnado, etc.). Hasta tal punto preocupan los datos que determinados grupos (especialmente sorprendentes son las posturas feministas) reivindican la educación separada en cuanto es más beneficiosa para las mujeres (o menos perjudicial).

En España, la **Reforma Educativa** (RE) ha apostado claramente por la enseñanza mixta lo que, si atendemos a la historia educativa de nuestro país, debemos valorarlo como un importante logro social. No obstante deben advertirse los riesgos que podemos correr y los perjuicios que especialmente la mujer sufriría. El daño y empobrecimiento a la postre sería mutuo, de ambas personas: mujeres y hombres. No olvidemos que las relaciones sociales bisexuadas manifiestas actualmente, donde la mujer sufre una clara discriminación con respecto al hombre, es sólo una forma de expresión, todavía imperfecta, entre un abanico de posibilidades, muchas de ellas sin duda más enriquecedoras.

Hay que decirlo claro: la enseñanza mixta no implica por sí misma coeducación real ni mucho menos igualdad de oportunidades. El MEC lo sabe y ha querido dejar clara su preocupación en multitud de principios y objetivos de la RE. Una de sus máximas expresiones ha sido la Transversal: «**Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos**». Pese a todo, los riesgos persisten y una de las manifestaciones claras de ello está en los peligros que supone el adelanto de la optatividad a los 12 años, en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como han detectado tímidos estudios sobre centros experimentales de la Reforma en Cataluña. La enseñanza mixta debe convertirse pues en verdaderamente coeducativa y promotora de igualdad de oportunidades para ambos sexos. De lo adelantado y de la formulación de objetivos y contenidos coeducativos en el marco global de la RE trata este artículo.

1. BREVES REFERENCIAS HISTÓRICAS

Es un hecho indiscutible la importancia histórica que ha tenido para el desarrollo de la Pedagogía la atención y diferenciación educativa según el sexo de la persona. La mayoría de las veces este hecho perjudicó a la mujer. La rígida estructura educativa familiar en muchos pueblos orientales. El sexo como elemento clave de diferenciación educativa en la antigua Grecia (por ejemplo en los tratados morales de Aristóteles). Las «Instituciones Oratorias» de Quintiliano en Roma. San Jerónimo y su «Epístola a Leta» en el Medievo. En el Renacimiento destacarán Luis Vives con «La educación de la mujer cristiana» y Fray Luis de León con «La perfecta casada». Esta tradición de la educación femenina donde se potencian los papeles de la mujer como esposa y madre se vería algo transgredida por las aportaciones de Fenélón («Traité de l'educaticon des filles», 1687) y Ritcher («Levané», 1807) donde se defiende cierta profesionalización de la mujer y se la prepara para la vida fuera del hogar.

El actual sistema educativo es el resultado de un largo proceso histórico. La mujer sigue siendo protagonista en desventaja de dicho sistema. La discriminación cultural que ha sufrido se establecía hace tiempo por medio de un mecanismo sencillo: el menor número de años dedicados a la educación, con respecto al hombre y según clase social, y el tipo de educación recibida (Subirats, 1985).

Las bases del actual sistema educativo empiezan a generarse en Europa a mediados del s. XVIII y según la idea de la diferencia de destinos sociales, lo que conducía a una educación diferenciada según se fuese hombre o mujer. Incluso se discutía la conveniencia o no de que la mujer recibiese educación escolar. Uno de los autores de mayor inci-

dencia en el pensamiento pedagógico contemporáneo va a ser Rousseau. En 1762 escribiría «Emilio ou l'éducation». En consonancia con la idea de la diferencia de destinos sociales, Rousseau plantea unos principios totalmente diferenciados para la educación de niños y niñas. La educación de «Emilio» se basaría en el respeto a su personalidad y en la experiencia, lo que debe proporcionarle los conocimientos adecuados que le permitiesen desarrollar sus propios criterios, libre y autónomo. Sin embargo, la educación de «Sofía» debía ir encaminada a hacer de ella una persona dependiente y débil, porque el destino de la mujer era servir al hombre; una educación semejante a la de «Emilio», que la convirtiese en un ser autónomo, la perjudicaría para el resto de su vida. De esta manera Rousseau se convierte, atrapado por el pensamiento de su época, en el padre de la pedagogía de la subordinación de la mujer.

Por presión en principio de algunos grupos de mujeres, en su mayoría pertenecientes a la aristocracia, la idea de la educación de la mujer sería defendida durante todo el XIX. En España, el Informe Quintana (1813) apoyaría dicha idea. Pero niños y niñas deberían educarse en escuelas distintas y recibir enseñanzas distintas. Hasta 1821 no se determinaría el ordenamiento legal por el que las niñas aprendiesen también a leer, escribir y contar, cosa que los niños hacían ya mucho tiempo mientras las niñas básicamente aprendían a rezar y coser.

Si por lo general las primeras demandas en favor de la escolarización mixta parten de presupuestos mucho más igualitarios y de factores económicos y políticos (Cortada, 1988), serán sobre todo los económicos los primeros en demandarla. Así, la precariedad económica de los municipios (los ayuntamientos eran quienes asumían el sueldo de los maestros), las numerosas escuelas rurales unitarias, etc., impedían en muchas ocasiones disponer de dos escuelas diferenciadas. Esta transgresión del modelo deseado se contemplaría en la Ley de Instrucción pública de 1857 corrigiendo la inconveniencia, en la medida de lo posible, obligando la separación de niños y niñas dentro de la misma escuela unitaria (Brullet y Subirats, 1989, 1990).

Será a finales del XIX cuando empiecen a defenderse ideas educativas más igualitarias por las que las mujeres pudieran acceder a estudios medios y superiores y que niños y niñas se educasen en los mismos centros. En España el pensamiento racionalista e igualitario será el defensor de la escuela mixta y la coeducación. El pensamiento de la Escuela Nueva, las presiones de Emilia Pardo Bazán que influirán sobre la Institución Libre de Enseñanza (1876-1936), la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, son ejemplos donde la coeducación se daba, reflejándose especialmente en el sistema escolar de la Segunda República y el Gobierno autónomo de la Generalitat de Cataluña (Cortada, 1988).

Se crea pues en España desde principios de siglo un intenso debate en torno a la coeducación, defendida por sectores progresistas, no sólo porque se cuestionase una práctica educativa mantenida durante siglos y basada en la separación de sexos, sino también porque suponía una interesante reflexión ideológica al afectar a las mismas relaciones sociales entre hombres y mujeres y sus roles.

Con el final de la guerra civil e impuesta la legislación franquista se anula la escuela mixta en la enseñanza primaria y secundaria. La educación de las niñas, confiada en parte a la Sección Femenina de la Falange, regresaría a los postulados del s. XVIII. Las funciones de la mujer volverían a centrarse en los papeles de madre y responsable del hogar.

Hasta 1970 no se modificaría en profundidad esta legislación educativa franquista. La Ley General de Educación anulará la prohibición de la escuela mixta, creándose las condiciones legales favorables a su extensión, al tiempo que se iguala el currículum para niños y niñas en la EGB(1).

A nivel internacional, dos estudios amplios nos acercaron a la realidad de la escolaridad mixta (Granpré, 1973 y UNESCO, 1970) con un triple origen histórico: a) Estados Unidos, que pudiera considerársele iniciador de la enseñanza mixta al fundarse en 1834, en el estado de Ohio, una institución mixta de carácter humanista por J.J. Shipherd. Por otro lado, las mujeres pudieron acceder al Oberlin College desde 1837. b) Inglaterra potenciará la coeducación desde el movimiento renovador de la Escuela Nueva. c) La Unión Soviética la adoptará como principio tras la revolución aunque sufriendo modificaciones en alguna etapa (Bartolomé Pina, 1976).

Durante la década de los 70 el debate crítico en torno al sistema educativo giraría principalmente en torno a las desigualdades producidas por el carácter clasista, en la falta de equipamientos y en la crítica de los contenidos y métodos de la enseñanza tradicional, pero no se cuestionaba si la enseñanza mixta era realmente coeducativa. Ciértamente ésta supuso un enorme beneficio para la mujer en comparación con el sistema de segregación anterior. Es a partir de los años 80 cuando se fueron detectando resultados que avisaban de que algo fallaba todavía. El escaso acceso de las mujeres a los estudios de tipo técnico (más prestigiosos y de mayor remuneración), la mayor facilidad del varón sobre la mujer para encontrar empleo ante idénticos títulos y la diferencia de sueldos (en torno a un 30%) y funciones pese a la misma preparación, son ejemplos de esos resultados desiguales detectados. Debía pues examinarse «qué elementos de la socialización conducen a las mujeres a aceptar papeles secundarios en la elección de estudios y en la

(1) Los datos legislativos referentes a los inicios de la coeducación en España pueden consultarse en Pérez Juste (1985, 217-218).

posterior posición profesional y ciudadana» (Brullet y Subirats, 1990, 15). Las explicaciones psicobiológicas deterministas que pudieran haberse utilizado en algún momento parecen tener menos fuerza hoy(2).

2. EDUCACIÓN SEPARADA VERSUS EDUCACIÓN MIXTA

Recientemente han aparecido interesantes trabajos recopilatorios que analizan las ventajas e inconvenientes de una educación separada por sexos frente a una mixta (Lockheed y Lee, 1990; Martial y Gordillo, 1992). El tema es sin duda polémico, a pesar de la trayectoria generalizada de la enseñanza mixta. Analizamos a continuación los principales argumentos a favor y en contra de cada uno de estos sistemas, muchas veces fundamentados en posiciones ideológicas claramente enfrentadas (Bartolomé Pina, 1976; Martial y Gordillo, 1992; Pérez Juste, 1985).

2.1. La educación segregada

Según Lockheed y Lee (1990), podría decirse que existen tres tipos de escolarización segregada según: a) la composición del centro contemple alumnado y profesorado del mismo sexo (tipo más puro); b) el profesorado es mixto pero el alumnado de un mismo sexo; c) el edificio es mixto —compartido— pero alumnos y alumnas son separados/as en aulas distintas (muy frecuente en Asia y países del Tercer Mundo). Entre los principales argumentos que se exponen para defender la educación segregada destacan los siguientes:

1) *Biológicos*: Muy utilizados por defensores de la educación. Puesto que existe una base biológica diferente (manifiesta principalmente en la diferenciación cromosómica,

(2) Esta menor fuerza en el mundo científico del determinismo psicobiológico no debe, sin embargo, menospreciarse, sobre todo cuando ha podido ser utilizada como sustento teórico para actuaciones sociales intolerantes (racismo, sexismo, análisis de la enfermedad mental, delincuencia, etc.). Especialmente peligroso ha sido el pensamiento derivado de la Sociobiología en el mundo científico, conduciendo al desarrollo de reduccionismos y determinismos biológicos. Autores como Dawkins (1979) o Wilson (1980) han contribuido a ello. Otros han intentado desmontarlo (Lewontin, Rose y Kamin, 1987). Estos últimos nos advierten recordándonos que «*la afirmación central de la Sociobiología es que todos los aspectos de la cultura y del comportamiento humano, así como del comportamiento de todos los animales, están codificados en los genes y se han conformado por selección natural*» (p. 286).

en los caracteres sexuales y en la secreción hormonal) que conduce a una mayor aceleración del desarrollo en la niña llegando a la pubertad normalmente dos años antes que el niño, un desarrollo superior del hombre en musculatura, talla, peso, etc., debería educárseles separadamente y para funciones diferentes. No obstante debe advertirse, como lo hacen Delay y Pichot (1979, 332) lo difícil que es distinguir entre la parte determinante que le toca a la biología y la «consecuencia de los diferentes papeles sociales que cada cultura impone a los hombres y a las mujeres». En este sentido, Bank (1987, 572) destaca que «las explicaciones basadas sobre simples nociones de determinismo han sido reemplazadas por unas más completas basadas en análisis psicológicos y culturales».

2) *Psicológicos*: Ya expuse en otros trabajos (Caselles, 1990, 1991) las principales diferencias psicológicas detectadas entre hombres y mujeres al tiempo que advertía sobre la cautela con la que hay que interpretar muchas veces estos datos. A pesar del evidente sesgo sufrido en los datos por la contaminación cultural y la deficiente calidad de muchas investigaciones, sigue argumentándose que debido a las diferencias psicológicas (ligadas al distinto sustrato biológico) se necesita una educación separada. Si bien no se detectan en infantil, primaria y universidad, sin embargo tienden a surgir problemas de convivencia en secundaria que, junto a la dificultad de encontrar su propia identidad al tener un doble modelo en ambientes mixtos, son datos suficientes para quienes defienden la educación separada aunque fuese sólo en secundaria.

3) *Morales*: Ha sido uno de los argumentos tradicionalmente expuestos y de los más debatidos. Las transformaciones permanentes a las que está sujeta la ética sexual ha hecho que argumentos pretéritos de esta índole carezcan de sentido hoy, incluso que argumentos de tipo moral se vuelvan a favor de la educación mixta. Ya no puede pensarse, como a finales del siglo pasado y principios de éste que la coeducación es un atentado contra Dios o que engendra riesgos morales. Tampoco puede mantenerse la sexualidad rígida de la época victoriana o doble moralidad (según se sea hombre o mujer) no tan lejana. De igual modo no puede achacarse a la coeducación, la depravación y crisis moral sufrida en algunas sociedades, puesto que son múltiples los factores que pudieran estar influyendo. Al contrario, puesto que la relación entre chicos y chicas es natural e inevitable, siempre la ayudará un marco de diálogo y trato respetuoso y la compañía de personas adultas y maduras (educador/a) que puedan orientar en un conocimiento bilateral profundo y correcto. La coeducación es sin duda ese marco, incluso en la etapa secundaria, que es donde más riesgos y desajustes de relación pudieran surgir con sus consecuentes daños psicológicos.

4) *De personalidad*: Muy ligados a los aspectos psicológicos (aptitudes, orientación espacial, lenguaje, memoria, factor numérico, etc.) los de personalidad (necesidades de

relaciones sociales interpersonales, intereses y actitudes, mundo emotivo y afectivo, masculinidad-feminidad, etc.) son argumentados de igual modo. La complejidad del conjunto de factores ligados a la personalidad derivan en un conjunto de argumentos del tipo que siguen (Martial y Gordillo, 1992).

5) *Facilitar un margen de protección*: Quienes argumentan esto intentan evitar, en la medida de lo posible, las oportunidades de una aproximación sexual en la adolescencia. La enseñanza separada se ha considerado así como un medio de control sexual, permitiendo el trato entre chicos y chicas durante la adolescencia sólo bajo situaciones controlables. Por otro lado, separando los sexos se contribuiría al aseguramiento de una cultura sexual, creando un margen de protección ampliamente desprovisto de los estímulos sexuales que emanan del otro sexo.

6) *Antropología de los sexos*: Cuando veamos los argumentos a favor de la escuela mixta descubriremos la doble utilización de argumentos antropológicos. En el caso de ahora, quienes argumentan la separación exponen que las diferencias entre hombres y mujeres respecto a las funciones sexuales y otros rasgos y disposiciones basadas en las características genéticas forman el soporte biológico de una distinción de los sexos. Las distintas culturas lo convierten de forma muy diferenciada en los rasgos característicos de lo masculino y lo femenino. Las distintas predisposiciones psíquicas y físicas así como la disposición de afrontar sucesos decisivos como el embarazo, alumbramiento, lactancia materna que marcan la formación específica sexuada de la personalidad, son argumentos utilizados desde la antropología de los sexos.

7) *Desenvolvimiento de las particularidades específicas del sexo preservando la igualdad de oportunidades*: La enseñanza segregada también brindaría a las chicas buenas oportunidades para una enseñanza de idéntico plan de estudios que los chicos, con la consecuente igualdad de oportunidades, pero además permitiría hacer justicia a las inclinaciones específicas de cada sexo. El tratamiento de las grandes figuras femeninas de la vida política, religiosa, cultural y social, ayudaría más a la autoestima de las chicas y sería más fácil hacerlo en aulas segregadas. Las posibilidades de identificación de chicos y chicas se adecuarían más.

8) *Margen de libertad para el desarrollo de motivaciones*: En la enseñanza no sólo se expresan diferencias innatas ligadas directamente al sexo, a éste se le vinculan también funciones específicas (roles), lo que supone especular acerca de actividades y ámbitos de rendimiento posteriores. Las chicas, condicionadas por las expectativas que se derivan de los roles y funciones estereotipados que se le atribuyen, van limitando su mundo de motivaciones, opciones y posibilidades. Así, en las clases mixtas las estructuras de motivación delimitadas por sexos destacarían más que en las aulas separadas. Las chicas que-

darían especialmente afectadas. En un ambiente segregado, las chicas conservarían un mayor margen de libertad para desarrollar motivaciones e inclinaciones referidas al conjunto de contenidos didácticos, no sólo aquéllos tradicionalmente atribuidos a su sexo. Ante este argumento, quienes defienden la enseñanza mixta, esgrimen que el chico o la chica que destaque en alguna motivación puede levantar el nivel del grupo y arrastrar a los/las demás, beneficiándose tanto chicos como chicas.

9) *Adaptación de la enseñanza a las predisposiciones individuales*: El sexo se ve aquí como elemento que presupone unas necesidades educativas diferentes según se trate de chicos o chicas, siendo más fácil la adaptación educativa a las mismas en grupos separados. Esto afecta especialmente a diferencias de capacidades (idioma, representación espacial, matemáticas, etc.), diferencias de motivación respecto a determinados contenidos y diferencias de comportamiento que influyen en la interacción en clase y en la vida escolar (agresividad, dominio de espacios, actividad física, protagonismo, etc.).

Otros muchos argumentos a favor de la educación separada puede extraerse precisamente de las críticas que se hacen a la escuela mixta. Algunas de ellas las veremos, otras pueden extraerse de reflexiones como la de Gordillo (Martial y Gordillo, 1992, 157-173).

2.2. La educación mixta

Muchos de los argumentos esgrimidos en defensa de la educación separada serían muy difíciles de sostener en la actualidad en cuanto se indague sobre los supuestos ideológicos que los sustentan o, lo que es casi más importante, el soporte científico en el que se basan, muy superado por los estudios de los últimos años. Curiosamente se sumarán argumentos más poderosos, derivados también de estudios recientes y centrados en la detección de las relaciones sexistas generadas en contextos mixtos y que perjudican a la mujer. Más adelante lo veremos. En contra a todo lo dicho, entre los principales argumentos a favor de la educación conjunta de sexos destacarán:

1) *Antropológicos*: Los descubrimientos antropológicos, especialmente los estudios de Mead (1973, 1976) sobre los comportamientos humanos en diversas sociedades no occidentales, generaron una crisis importante en la creencia de que la naturaleza es la que marca los comportamientos de hombres y mujeres. Mead concluyó que en todas las sociedades analizadas por ella se hace distinción entre aquello que se considera propio de varones y aquello propio de mujeres, pero el tipo de actividades y aptitudes que se atribuyen a unos y a otras variaría de un grupo cultural a otro; aparece como nota característica, sin embargo, la mayor valoración en todos los casos de las actividades de los hom-

bres. De este modo, si las capacidades y actitudes atribuidas a cada sexo varían de una sociedad a otra y entre épocas, «significa que no está establecida por la biología, sino que su determinación es social. La aceptación de este hecho es cada vez más patente en los estudios de los comportamientos humanos y sociales realizados desde la antropología, la psicología, el psicoanálisis y la sociología» (Brullet y Subirats, 1990,20). Así pues, las diferencias halladas y tipificadas entre hombres y mujeres son básicamente de origen cultural y, reproducidas principalmente a través de los mecanismos educativos (familia, escuela, etc.), pretende el mantenimiento de las funciones sociales asignadas a cada sexo. Los argumentos antropológicos e interculturales cuestionan claramente los psicobiológicos.

2) *Sociales*: La continuidad y similitud con el ambiente familiar y la preparación para enfrentar las situaciones de la vida son los principales argumentos sociales en favor de la coeducación. Tanto dentro como fuera de la familia nos encontramos con multitud de situaciones existenciales donde han de convivir chicos y chicas, hombres y mujeres (deporte, trabajo, cultura, política...), se supone que la tarea educativa debe preparar para la convivencia de personas pertenecientes a ambos sexos en las numerosas situaciones de la vida, permitiendo una mayor espontaneidad en el trato, mayor comprensión y ruptura de prejuicios. Si la vida familiar (primer agente de socialización) no separa a las personas por su sexo, por qué lo iba a hacer la escuela.

3) *Pragmáticos*: El descenso de la natalidad y la consiguiente disminución del número de alumnos/as en los colegios privados ha conducido a éstos en muchos lugares a la apertura mixta. Es indiscutible que la enseñanza mixta resulta más económica. Se obtendría mayor servicio a los materiales (deportivo, bibliográfico, laboratorios, gimnasio, etc.), abarataría el transporte y el comedor. Podría ampliarse el número de asignaturas opcionales, desembocando en una mayor libertad de elección e individualización al tiempo que mejorando la calidad educativa.

4) *Ventajas para la vida familiar cotidiana*: Muchas madres y padres apoyan la enseñanza mixta con argumentos político-escolares y organizativo-administrativos. Este sistema simplifica los esfuerzos familiares. Se reducen viajes, hermanas y hermanos pueden ir al mismo centro; el contacto con el grupo del profesorado es más acotado, las obligaciones de representación en los órganos del centro se reducen a la mitad (consejo escolar, APA). La ayuda entre hermanos/as son posibles al coincidir en el mismo centro.

5) *Políticos*: Si bien es un argumento esgrimido por quienes defienden la educación separada (baste con que madres y padres así lo deseen para que pueda permitirse dicha posibilidad, aunque sea a través de centros privados); sin embargo la coeducación ha sido valorada como fundamento del espíritu democrático y del movimiento de emancipación e igualdad de la mujer. Sin duda un logro social a la luz del análisis histórico de la edu-

cación. En la coeducación se ve un medio organizativo para implantar la igualdad en el ámbito de la educación y formación laboral, generada por el hecho de que chicos y chicas reciban una enseñanza según el mismo plan de estudios y se les ofrezca las mismas carreras. De esta manera se pretende establecer una igualdad de oportunidades.

6) *Pedagógicos*: Hay quienes defienden que la coeducación conduce a una disminución en el rendimiento escolar en alguna etapa por la atracción que supone la presencia del otro sexo. Sin embargo los estudios al respecto son contradictorios. Algo parecido se diría en cuanto a los problemas generados de tipo disciplinar. Al contrario, quienes defienden la coeducación estiman que ésta permite prepararse para trabajar conjuntamente como se hará más tarde en la vida real, facilitando la inserción en un mundo de relaciones bisexuado. Además, la Pedagogía debe contemplar entre sus principios la «pedagogía del encuentro». Debemos tomar sin embargo con precaución algunos argumentos de esa «pedagogía del encuentro». Martial, por ejemplo, al hablar del «encuentro entre sexos» interpreta ideas algo sospechosas, susceptibles de ambigüedad y que, a la luz de las últimas investigaciones deberían revisarse, máxime cuando el análisis en este punto concreto se construye sobre estudios aparecidos entre los años 20 y 60. Así por ejemplo puede leerse como argumentos de este «encuentro» que «la polaridad de los sexos es un hecho biológico fundamental que recibe un enriquecimiento múltiple a través de elementos culturales»... La coeducación «fomentará a través del encuentro continuo de los sexos el desenvolvimiento de las particularidades específicas de ambos sexos»... «se espera del encuentro diario de los sexos en la escuela coeducativa una amplia neutralización de las tensiones eróticas. Se argumenta que prevalecerá el trato igual a igual entre chicos y chicas» (Martial y Gordillo, 1992, 18-19).

7) *Ambiente de clase y disciplina*: Se trata de un argumento ambiguo en cuanto subyace cierta utilización de la mujer como «instrumento para», remarcando inconscientemente estereotipos y funciones (lo que de hecho sucede habitualmente en nuestras escuelas). Este argumento supone un mejor ambiente en clases mixtas que en aquéllas de chicos sólo. La presencia de chicas «refinaría» las relaciones sociales de clase. Aunque, en contra, podría suceder que los chicos influyesen negativamente en el comportamiento social de por lo menos una parte de las chicas. Sin embargo algunos estudios han mostrado que los chicos procedentes de clases mixtas tendían más a actitudes «asociales», que eran más agresivos y egoístas que los chicos de clases segregadas, más proclives éstos a compromisos sociales. Las chicas arrojaron resultados parecidos, manifestando mayor madurez aquéllas que provenían de clases segregadas. No hemos de perder de vista, sin embargo, que por lo general enseñanza pública/privada, sistema mixto/segregado, calidad de enseñanza y origen o clase social son variables muy interrelacionadas.

8) *La asimilación de roles y funciones*: Aunque estudios recientes han advertido de los efectos perjudiciales que en muchas ocasiones genera la enseñanza mixta, en cuanto refuerza los roles, sin embargo, el principio que subyace a la coeducación pretende desarrollar, en ambos sexos, los roles y funciones de origen cultural atribuidos a cada uno de ellos en particular. Las diferencias de roles venían perjudicando al grupo de mujeres. A través, por ejemplo, de la división del trabajo familiar, compartiéndolo y responsabilizándose tanto el hombre como la mujer, se pretende para ésta última la posibilidad de desarrollarse en la vida profesional y social en la misma medida que el hombre. Asignaturas coeducativas como economía doméstica, cocina, puericultura e higiene familiar pueden considerarse válidas para este objetivo.

2.3. Peligros sexistas en la escuela mixta: últimos estudios

En ocasiones se han hecho críticas que intentan frenar procesos de «discriminación positiva» y de «acción positiva» tendentes a la mejora de la situación social de la mujer. Se argumenta que tratos desiguales con respecto al hombre (centros de mujeres, asociaciones, programas específicos para mujeres, direcciones generales, concejalías, institutos, equipos de estudio, gabinetes, etc.) refuerzan su discriminación haciendo de las mujeres un grupo marginado y objeto de una atención especial. Pero si atendemos a la realidad, producto de procesos históricos injustos que deben repararse para no seguir siendo cómplices de su reproducción, debemos admitir que la situación actual de la mujer es todavía desigual e inferior en desarrollo y oportunidades sociales. Hasta que no se alcance un nivel de partida realmente en igualdad de oportunidades no podemos hacer otra cosa que seguir reparando ese proceso histórico, aunque tenga que utilizarse la «discriminación positiva». De lo contrario puede que retrocedamos en los logros alcanzados e, incluso, reavivemos situaciones pretéritas indeseables.

En educación está claro, la acción educativa y sus objetivos pretendidamente variados se enfrentan, queramos o no, a una realidad bisexuda de la cual los distintos estudios nos muestran que: a) chicos y chicas siguen un ritmo de desarrollo distinto; b) presentan en los procesos educacionales como en los resultados un perfil actitudinal y valorativo parcialmente distintos en variables y elementos importantes para la misma educación; c) se manifiesta una diferencia clara en el nivel de logros académicos y profesionales; y d) el profesorado manifiesta patrones de conducta diferentes según sea el sexo del/de la alumno/a y del/de la profesor/a (Jiménez Fernández, 1988, 558-559; 1990, 46-47).

No voy a reparar aquí en los estudios que se han venido realizando y que muestran claramente la reproducción sexista en las relaciones educativas, ya lo hice en otros trabajos a los que remito a la lectora o lector interesado/a (Caselles, 1990, 1991). Debo recordar, sin embargo, dos de esos estudios que mayor trascendencia han tenido en nuestro país; me refiero al estudio realizado en 1985 por Subirats y Brullet (1988)(3). Pensaban las autoras que los rasgos sexistas tendían a localizarse predominantemente en dos ámbitos: el ámbito del «saber», considerado legítimo por la escuela (el propio discurso científico y su prolongación a través de los libros de textos, currícula, asignaturas, etc.) y en el ámbito de la «transmisión» de este mismo saber (interrelaciones personales establecidas en la práctica escolar). La hipótesis de la que partían es la siguiente: «siendo tan reciente en España la implantación de la escuela mixta, posiblemente seguían subsistiendo explícitamente dos tipos de mensajes, dirigidos uno a los niños y otro a las niñas, dándoles distintas normas de comportamiento y distintas tareas dentro del aula». Se trataba de detectar las pautas de género que podían transmitirse en la escuela mixta y en qué aspectos de la relación docente se localizaban.

Las tres conclusiones básicas a las que se llegó tras un largo proceso que incluyó desechar la hipótesis preestablecida, fueron las siguientes: a) la negación del género femenino («el código del género femenino está afectado por una negación, perfectamente identificable en el uso del lenguaje. El término genérico utilizado para el conjunto de la clase es siempre niños»). b) El papel secundario de la niña en las interrelaciones que se establecen en el aula. c) Se dan una serie de consecuencias para la niñas, generadas por los dos fenómenos anteriores, reflejadas especialmente en su comportamiento verbal (menor número de intervenciones, tanto inducidas como voluntarias, que los niños; cuando éstas se dan presentan características distintas).

El segundo de los estudios que quiero recordar también es el realizado en 1987 por el CIDE/Instituto de la Mujer (1988). El MEC, a través del CIDE realizó un análisis de estadísticas oficiales (del INE y del MEC), e internacionales (de la OCDE) recopilando datos que informaron acerca de la situación docente y discente de la mujer en España. Se halló que si bien la participación femenina en el conjunto de niveles del sistema educativo era prácticamente igual a la masculina (tasas de escolarización) se hallaron, sin embargo, importantes diferencias cuantitativas (elección de estudios que van a cursarse, tipo de centro elegido, rendimiento en algunos aspectos). En cuanto al profesorado destaca la enorme inferioridad de

(3) La capacidad profesional y los interesantes trabajos que Marina Subirats ha venido realizando, su incansable compromiso con los procesos de emancipación de la mujer y, por qué no decirlo, su gratificante calidad humana, le han conducido a asumir recientemente la dirección del Instituto de la Mujer.

participación de las mujeres en todas las carreras (excepto Magisterio), agudizada en los estudios técnicos, y los puestos y contratos de inferior categoría que suelen desempeñar.

Otros estudios más recientes debo destacar y sumar en el presente trabajo, extraídos del conjunto de «Estudios y encuestas del Instituto de la Mujer», y que muestran la todavía desigual situación de la mujer con respecto al hombre aunque también cierto proceso de logros. Señalo tres especialmente:

- a) El realizado por ARCOTECH, en 1988, sobre «Imágenes de género y expectativas de futuro: formación y consolidación de estereotipos en el sistema escolar». Se centró en averiguar las diferencias por sexo en los rasgos esenciales del rol en las estudiantes pertenecientes a cursos terminales de educación primaria y secundaria.
- b) El realizado por ESTUDIS, S.A., en 1991, sobre el «Análisis de la actividad y el paro femenino por titulaciones: el stock de titulados en el mundo del trabajo y la utilización de los recursos humanos femeninos». Se conoció con este estudio la evolución, durante el período 1981-1986, del nivel educativo de las mujeres españolas, centrado especialmente en los estudios superiores y, en particular, las carreras técnicas. Se indagó también sobre la presencia de las mujeres en el mercado de trabajo, a partir del seguimiento de la tasa de actividad por nivel educativo, constatando la discriminación laboral de las mujeres con titulación superior respecto a los hombres, con especial atención a la comparación de tasas de paro femeninas y masculinas.
- c) El realizado por Benilde Vázquez (1993) sobre las «Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas». Se profundiza en este estudio sobre las causas de discriminación de la mujer en el deporte (esfera muy ligada al conjunto de la actuación educativa), con el fin de obtener información básica para el desarrollo de nuevas actuaciones de acuerdo con las demandas de las mujeres.

El último de los estudios que quiero destacar, al contrario que los cinco anteriores, no forma parte de los estudios y encuestas del Instituto de la Mujer pero considero que tiene cierta trascendencia para la reflexión sobre el proceso de Reforma Educativa (moviéndonos de este modo en la dinámica de bucles propia de los procesos de investigación-acción: acción→investigación→reflexión→acción). Lo destaco porque nos advierte de un peligro que la Reforma puede conllevar respecto al tema que tratamos. Me refiero concretamente a la posibilidad de elección de optativas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)(4).

(4) La LOGSE (3 de octubre de 1990) establece en su art. 20 la posibilidad de la optatividad en la ESO. El Real Decreto de 14 de junio (BOE de 26 de junio de 1991) establece las Enseñanzas Mínimas correspon-

El estudio al que me refiero fue realizado en Cataluña por un equipo de mujeres de la Secretaría de la Dona de la USTEC y se centraba en los distintos centros que experimentaban la Reforma (Coscojuela y otras, 1991). En este estudio, donde se analiza la elección de materias optativas según sexo, se sostiene que la optatividad en la Enseñanza Secundaria no ofrece un currículum más igualitario para chicos y chicas, incluso «permite afirmar que la situación de los últimos cursos de la EGB era teóricamente más igualitaria que la que plantea la optatividad introducida por la Reforma en el ciclo 12-16 años..., de no aplicarse medidas correctivas, la optatividad supondrá, en la práctica, el establecimiento de currícula diferenciados por sexo a partir de los 12 años» (pp. 57-58). Sin deseárselo se podría atentar así contra el principio de «comprensividad» (ver nota 8).

En otro trabajo aparecido posteriormente advertían que uno de los factores que pueden estar influyendo en la elección de optativas son los referentes simbólicos que se ofrece al alumnado por parte de profesoras y profesores en los centros educativos (Coscojuela y Subías, 1993). «Podemos considerar —anotan— que los datos recogidos sobre la estructura de los centros de enseñanza por departamentos y organismos de gestión y dirección, contienen aspectos que hipotéticamente influyen sobre el alumnado en la elección del propio currículum —el llamado refuerzo de género— por vía de las relaciones y de los modelos del profesorado..., la realidad es que la mayoría del personal docente en los centros de Reforma está constituido por mujeres. A pesar de esta proporción, los hombres ocupan mayoritariamente los cargos de dirección, los departamentos de las áreas socialmente más valoradas y la tutoría de los cursos más avanzados» (pp. 65-66).

Este análisis sobre la optatividad en la Reforma es respaldado también por las conclusiones de otro estudio centrado en el mismo ámbito (centros experimentales de Cataluña), pero realizado ahora por un equipo del Programa Diversidad y Educación Compensatoria del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (Muñoz et al., 1993). La optatividad, advierten, podría significar una clasificación de las personas por su origen social, pertenencia cultural o étnica, o por el género. La variable género sería determinante en la elección de optativas: «los alumnos se concentran en las opciones científico-tecnológicas y las alumnas en las artístico literarias y de servicios. Una parte mayoritaria de la oferta de los centros favorece esta segregación... La cultura de la Formación Profesional en el área tecnológica es claramente la más sexista» (p. 82).

diente a la ESO. El Real Decreto de 6 de septiembre (BOE de 13 de septiembre de 1991) establece el Currículum de la ESO, donde se especifica una propuesta de diversidad y equilibrio a lo largo de la Etapa respecto a la optatividad de la ESO. El MEC sugiere tres al menos (además de las que pueda ofertar el propio centro): a)segunda lengua extranjera (en toda la Etapa); b)iniciación profesional (2º ciclo); c)cultura clásica (al menos en un curso del 2º ciclo).

2.4. Dos alternativas: entre la educación separada o la coeducación

Hemos visto los argumentos esgrimidos en defensa de cada uno de los dos sistemas. Las decisiones político-educativas (como el caso de España con la RE) no siempre pueden coincidir con las conclusiones de la variedad de estudios y reflexiones ideológicas (en muchos casos contradictorios los primeros y enfrentadas las segundas). A la par de las decisiones políticas debe seguir profundizándose en las razones educativas, pues posiblemente el debate no deba estar en torno al dilema enseñanza separada/enseñanza mixta sino en torno a qué tipo de enseñanza separada o qué tipo de enseñanza mixta y en respuesta a qué necesidad o realidad social. En definitiva, la elección debería hacerse entre estas dos opciones:

- a) Enseñanza separada en cuanto desarrolla mejor todas las capacidades de las mujeres (descondicionada de prejuicios) y les previene de los daños que una enseñanza mixta estereotipada sexualmente puede causarles.
- b) O enseñanza realmente coeducativa en un contexto mixto donde, en verdad, se ejerza una formación igualitaria en oportunidades y descondicionada de prejuicios. Ello implicaría una revolución educativa a la luz de los estudios realizados (discurso pedagógico, funciones, material didáctico, adecuación lingüística, sensibilidad al currículum oculto, formación del profesorado, etc.).

Particularmente pienso que nos empobreceríamos en el desarrollo humano si defendemos la separación (incluso en secundaria), puesto que en definitiva lo que existen son individualidades con características propias (no sólo sexo ni mucho menos determinadas por él), que requieren ser atendidas como tales. Cada hombre y cada mujer tiene su modo particular de estar en el mundo que no puede ser reducido a los resultados medios de una psicología diferencial sino que, desde el marco coeducativo, pueda atenderse su particular diferencia, su particular modo de ser, su proceso y sus necesidades concretas del momento, posibilitando al máximo ese proceso desde un marco de igualdad de oportunidades.

A pesar de todo lo expuesto hay que destacar que sigue argumentándose actualmente y en determinados contextos la conveniencia de la educación separada. Así por ejemplo Lockheed y Lee (1990, 557), revisan estudios como los de Astin (1977, 41) de tipo longitudinal basado en más de 200.000 alumnos/as de 300 centros de educación terciaria en países desarrollados de los que se podría concluir que los centros segregados «muestran efectos casi universalmente positivos», refiriéndose a éxitos académicos y profesio-

nales; «siendo los éxitos en la escolarización segregada mucho mayores para las mujeres que para los hombres». Sutherland (1990, 723), se centra de nuevo en la educación superior y destaca cómo algunas investigaciones siguen sugiriendo que «las mujeres en centros de mujeres resulta mejor para estudiar ciencias, trabajar con éxito y formarse aspiraciones académicas superiores, que mujeres en situaciones coeducacionales». Ciertamente la mayoría de estos estudios se centran en secundaria y terciaria de EE.UU. y otros países desarrollados de Occidente.

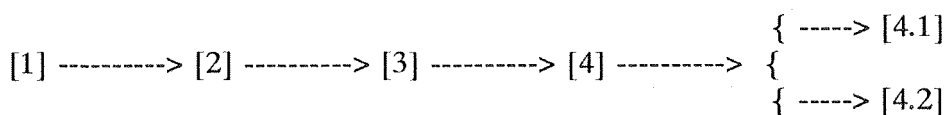
Otros muchos estudios destacan notablemente el beneficio de la enseñanza segregada para la mujer(5). Los resultados principales a los que llegan dichos estudios concluyen en que: disminuye la visión estereotipada de los roles sociales y de las profesiones científicas, aumenta el interés por los movimientos sociales en favor de las mujeres, disminuye el temor al éxito, aumenta la participación de la mujer cuando vuelve a contextos mixtos (p.e. laboratorios), ejercen influencia positiva en esferas afectivas y cognitivas; el resultado en lengua y ciencias aumenta mientras en centros mixtos eran inferiores a los chicos, este último resultado se extendía al conjunto de logros académicos. Los colegios segregados ejercían generalmente un efecto mucho más positivo en las chicas que en los chicos. En países del tercer mundo, donde la posibilidad de participación de la mujer es baja, la educación separada le beneficiaría, se mejorarían los resultados académicos y la autoestima.

Ciertamente, los sesgos cometidos en las investigaciones que tradicionalmente venían desarrollándose (especialmente sobre rasgos de personalidad), pensadas e interpretadas por hombres la mayoría de las veces, provocaron una dura crítica por parte del movi-

-
- (5) Conclusiones a las que llegan entre otras investigaciones: FINN, J. D. (1980): «Sex differences in educational outcomes: A cross-national study»; *Sex Roles*, 6, 9-25. JIMÉNEZ, E. y LOCKHEED, M. E. (1989): «Enhancing girls' learning through single-sex education: Evidence and a Policy Conundrum»; *Educ. Eval. Policy, Anal.*, 11 (2), 117-142. LEE, V. E. y BRYK, A. S. (1986): «Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes»; *J. Educ. Psychol.*, 78 (5), 381-395. LEE, V. E. y LOCKHEED, M. E. (1989): «The effects of single-sex schooling on student achievement and attitudes in Nigeria»; *Comp. Educ. Rev.*, 34 (2). RIORDAN, C. (1985): «Public and Catholic schooling: The effects of gender context policy»; *Am. J. Educ.*, 5, 518-540. Puede verse una revisión de las mismas en Lockheed y Lee (1990), o.c. Anterior a estos estudios destacaron los comparativos de la UNESCO (1970), o.c. y de DALE, R. (1969): *Mixed or single-sex school? A research study in pupil-teacher relationships*; (1971): *Mixed or single-sex school? Some social aspects*; (1974): *Mixed or single-sex school? Attainment, attitudes and overview*; Routledge, Londres, basados principalmente en cuestionarios. Los estudios comparativos tienen sus limitaciones siendo la principal el no comparar realmente la educación separada con la coeducación sino con establecimientos mixtos cuyo nivel de coeducación se desconoce. Otro importante trabajo que nos ayuda a profundizar en este debate es el aparecido recientemente de Martial y Gordillo (1992), o.c., donde de manera especial se analizan la situación alemana y española.

miento feminista (Acker, 1990). Si a ello añadimos la detección del sexismo en la enseñanza mixta y el descubrimiento de las virtudes para con la mujer de sistemas segregados en determinados contextos y formas de educar, según se ha venido detectando en las investigaciones recientes, y tal como hemos ido destacando, todo ello ha conducido a un cambio de actitud en las reivindicaciones feministas. Hasta puntos extremos en los que llega a exigirse una «nueva escuela de chicas. Esta debe ser una escuela de chicas feminista. Se recurre a la convicción propugnada por el movimiento feminista burgués de que las chicas deben ser educadas y enseñadas por mujeres y en escuelas de chicas»... (6) «Una serie de pruebas indica que la separación de sexos en la escuela parece garantizar, precisamente para las chicas, un margen de libertad respecto de la cualificación y el desarrollo de inclinaciones. Eso es lo que los adversarios de la separación de sexos esperaban más bien de la escuela coeducativa»(7).

Pienso que los resultados de estas últimas investigaciones hay que interpretarlos también con cautela pues influirá mucho el país, el contexto sociocultural en el que nos hallemos y la calidad del proceso educativo. De ninguna manera pienso que la educación segregada sea mejor que la coeducación, sí pienso sin embargo (y creo que es por ahí por donde deben interpretarse estas investigaciones) que por errores cometidos en los procesos de enseñanza mixta, donde no se desarrolla un correcto proceso coeducacional, pudiera perjudicarse a la mujer, la cual saldría menos perjudicada si se educase separada. En síntesis diría que la coeducación es mejor, pero allí donde los procesos mixtos perjudican y marginan a la mujer y no hay posibilidad de corregirlos, posiblemente la separación se presente como un mal menor e incluso la beneficie. En un esquema lineal resumiría la reflexión histórica y todo lo dicho hasta ahora de la siguiente manera:



(6) Así nos ayuda Martial a sintetizarlo (Martial y Gordillo, 1992, 28), interpretando a su vez a WILDT, C. y NAUNDORF, G. (1986): «De streit um die koedukation», en K. HURRELMANN et. al.: *Koedukation-Jungenschule auch für Mädchen?*; Opladen.

(7) Martial en Martial y Gordillo, o.c., p. 78. Advirtamos de que el término «coeducación», en esta cita literal, se asemeja a lo que venimos entendiendo por «enseñanza mixta». En nuestro contexto «coeducación» lo entendemos como algo más que la educación conjunta de niños y niñas, implicaría también igualdad de oportunidades y superación de estereotipos. Esta confusión es frecuente y es importante distinguir cuándo se hace referencia a un aspecto u otro.

- [1]: **Educación separada**, históricamente opresora para la mujer (currícula diferenciado y roles distintos y estereotipados); sobrevaloración de lo masculino frente a lo femenino.
- [2]: **Educación mixta**, como logro social, basada en principios de igualdad.
- [3]: **Investigaciones recientes**, muestran la imperfección del sistema mixto (reproducción de estereotipos a través tanto del currículum explícito como oculto, se sigue sobrevalorando lo masculino, diferencia en resultados académicos —normalmente mejores en las mujeres—, pero el acceso a estudios técnicos y el éxito social es mayoritariamente para hombres. Se cuestiona la enseñanza mixta como la vía para la igualdad de oportunidades. En contraposición, se detectan mejores resultados en centros separados con conciencia feminista.
- [4]: **Doble alternativa**, [4.1]: escuela separada con conciencia feminista; [4.2]: escuela mixta con propósito realmente coeducativo (en su forma y fondo).

3. LA REFORMA EDUCATIVA ESPAÑOLA Y LOS ELEMENTOS PARA LA COEDUCACIÓN

La generalización de la enseñanza mixta en España, vista a la luz de reflexiones como la que hace Gordillo (Martial y Gordillo, 1992), nos provoca, por lo menos, inquietud. Dicha autora nos advierte del peligro que puede suponer una preferencia por este tipo de educación sin sopesar sus efectos. La tensión se produce entre una reflexión pedagógica que no termina de ver con claridad suficiente un valor educativo en algo insuficientemente constatado, por un lado y, por otro, el desarrollo de una política educativa que puede conducir a la imposibilidad total de elección entre escuela segregada y mixta, afectando a la libertad de elección individual como a la imposibilidad científica de estudiar comparativamente dos modelos educativos.

En la actualidad todos los centros públicos españoles son mixtos. También deben serlo aquellos privados sujetos a subvenciones públicas. Las leyes recientes en materia educativa (LODE, LOGSE) propugnan la enseñanza mixta con el objeto de ofrecer una escuela «comprehensiva», donde las diferencias individuales desaparezcan al máximo, todos los individuos tengan las mismas posibilidades y no se produzca ningún tipo de desigualdad. Ello implica una auténtica coeducación de chicos y chicas(8).

(8) Posiblemente este último aspecto sea uno de los más controvertidos de la Reforma (en secundaria especialmente). Ya vimos lo polémico que podía resultar la optatividad para el tema que nos ocupa. Los

Los inicios del proceso de la Reforma generaron un intenso debate en torno a nuestro tema. Aparecieron minuciosas reflexiones y documentos que destacaban las virtudes del nuevo sistema al respecto (Romero Sabater, 1989), pero igualmente minuciosas y duras críticas (Urruzola, 1989; Conclusiones de las Jornadas sobre Coeducación y Reforma de Canarias, 1989).

A pesar de todo ello debemos reconocer que la Reforma y el nuevo sistema educativo nos ha dotado de un marco y de unos instrumentos suficientes para ejercitar la coeducación y trabajar en favor de la igualdad de oportunidades. Destacan principalmente los siguientes elementos:

a) *Los niveles de concreción curricular*: El primer nivel lo conforman el *Diseño Curricular Prescriptivo* (Diseño Curricular Base —DCB— para el territorio MEC más las prescripciones de las Administraciones educativas propias de cada CCAA y para las mismas). Un segundo y tercer nivel lo conforman el *Proyecto Curricular del Centro* (PCC) y las *Programaciones de Aula* (PA), ambos competencia del centro educativo específico y que ya nos advierte de las posibilidades de participación e intervención directa. Puede añadirse un cuarto nivel, reflejo del proceso de concreción individualizada, que se centra en el/la propio/a alumno/a (MEC, 1992b, 24), los anteriores niveles se centrarán en el sistema educativo, centro o grupo de clase respectivamente.

Destaco de manera especial los PCC conformados a su vez por los distintos Proyectos Curriculares de Etapa (PCE). Se persigue con éstos la consolidación de «equipos docentes». A través del PCC/PCE y a partir del análisis del contexto del centro, el profesorado de una etapa educativa concreta establece las estrategias de intervención educativa en favor de una coherencia en la práctica docente. Es sin duda un excelente instrumento para la reflexión sobre esa misma práctica. En este nivel de concreción es posible intervenir directamente desarrollando la creatividad y atendiendo a la realidad-contexto, a la experiencia previa del centro y a los fines y objetivos establecidos en el Proyecto Educativo del Centro (PEC). La trascendencia de este nivel para la coeducación es muy importante en cuanto permite tomar decisiones sobre qué enseñar (objetivos de etapa), cuándo (secuencia de objetivos y contenidos por ciclo), cómo (principios metodológicos, agrupamientos, tiempos, espacios, materia-

principios de enseñanza «comprensiva» y «diversificada» (desarrollados en el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza* —MEC, 1986—) son difíciles de conjugar. El principio de enseñanza comprensiva pretende proporcionar una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todo el alumnado, reunir a chicos y chicas de una misma comunidad, ofrecer a todos/as ellas/os el mismo currículum básico y retrasar al máximo posible la separación de los/las alumnas/os en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles. En definitiva se espera ofrecer las mismas oportunidades de formación para todo el alumnado.

les), qué, cómo y cuándo evaluar y las medidas de atención a la diversidad. Atenderemos en particular a cada etapa y ciclo y en cada una de las áreas que la conforman. En las PA se ajustarán las decisiones tomadas para cada ciclo y grupo concreto de alumnas/os.

b) Los marcos de referencia y organización del centro: Destacan tres elementos principalmente. En primer lugar la *Programación General del Centro* que configura dos tipos de información: 1) las decisiones que por su naturaleza variarán cada curso; 2) las decisiones fruto de la revisión del PEC y del PCC. Así por ejemplo se incluirían aquí las actividades complementarias que el centro piense realizar (dejemos volar la imaginación para actividades coeducativas). En segundo lugar el *Proyecto Educativo del Centro* (PEC), que junto al PCC posiblemente sean los elementos que en mayor medida debemos atender en beneficio de la coeducación. En el PEC dejaremos bien claro quiénes somos (señas de identidad), qué queremos (propósitos o finalidades del centro y objetivos curriculares de las etapas), y cómo nos organizamos (relaciones de colaboración entre padres/madres, alumnado y profesorado, y con el entorno). El tercer elemento que destaco es el *Reglamento de Régimen Interior* (RRI) que es el resultado de la última cuestión planteada en el PEC (cómo nos organizamos —estructura y funcionamiento—).

De los elementos destacados hasta ahora el PEC, el PCC y el RRI permitirán especiales posibilidades para atender la coeducación. Ello es así hasta el punto de que se ha elaborado un documento, siguiendo el esquema elaborado por el Centro Nacional de Recursos, que ayuda a explotarlos al máximo en este sentido (Favaro, García y Quesada, 1992). No olvidaremos tampoco la importancia especial que tienen, por ser objeto de aplicación directa, las PA.

c) Los servicios de orientación: Sabemos la atención que se les presta a los servicios de Orientación y Tutoría en los Materiales para la Reforma Educativa y la implicación tan directa que tiene con nuestro tema (MEC, 1990 a y b).

d) La formación del profesorado: Es una de las principales preocupaciones del MEC y elemento clave. Existe todo un marco institucional para la coeducación y múltiples recursos pero es imprescindible concienciar al profesorado y formarlo para la práctica coeducativa y, también, para el cambio de actitudes personales. El programa XIX de Coeducación (línea de actuación F: «Programas especiales») del Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado junto con la actuación de los CEPs está siendo la mejor vía de reciclaje del profesorado en esta materia (Egido y Hernández, 1993; MEC, 1989b).

e) La transversal: «Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos»: Aparecida en los *Materiales para la Reforma Educativa* («Cajas Rojas») para cada una de las tres Etapas, constituye posiblemente el mejor material para la coeducación. Tomemos conciencia de lo que el término significa. Los temas transversales «engloban múlti-

ples contenidos que difícilmente puede adscribirse específicamente a ninguna de las áreas, pero que, en cambio, es un modelo de enseñanza que promueve la formación integral de la persona, es necesario que estén presentes en todas las áreas» (MEC, 1992c, 91). Además de impregnar los objetivos y contenidos de cada una de las áreas, la transversalidad debe afectar a otros elementos señalados ya (Programación General del Centro, PEC, PCC, etc.).

Para el desarrollo de la Coeducación contemplaremos también otros elementos anteriores a la Reforma (APAs, Consejos escolar, relaciones con la comunidad, etc.)

4. EL DIAGNÓSTICO DEL SEXISMO, LA DETECCIÓN DE NECESIDADES Y LA ACCIÓN POSITIVA: LA FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS COEDUCATIVOS EN LA REFORMA EDUCATIVA

Constituyó un paso muy importante el Acuerdo de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer) que, en materia de igualdad de oportunidades educativas, se estableció en 1990. A través de este Acuerdo Marco y de otros compromisos institucionales, ambos ministerios han ido incidiendo sobre:

- Desarrollo curricular (Materiales para la Reforma —«Cajas Rojas»—).
- Material didáctico (Premio «Emilia Pardo Bazán», Decreto que regula los libros de textos y proyectos editoriales).
- Formación inicial y continua del profesorado (trabajo en escuelas de magisterio y facultades de educación; programa especial XIX sobre coeducación —línea f—, trabajo en CEPs...).
- Acciones positivas en nuevas tecnologías, educación física y deporte, orientación e inspección.
- Apoyo a la investigación educativa y universitaria.
- Educación de adultas.
- Desarrollo de estructuras profesionales (asesoría de igualdad de oportunidades en la Unidad de Programas de cada Dirección Provincial del MEC; responsables del tema en los CEPs).

En mantener y seguir profundizando estos elementos y vías de trabajo se manifestaron claramente tanto Ana Mañeru (Directora del Programa de Educación del Instituto de

la Mujer) como Elena Martín (Subdirectora General de Programas Experimentales del MEC)(9).

Si nos centramos de nuevo en la escuela sobresalen dos elementos: el *diagnóstico de la situación* (o si se prefiere: evaluación inicial o identificación de necesidades o investigación como paso hacia la acción), especialmente necesario para nuestro tema. Él nos dará las pistas y enriquecerá nuestra reflexión conducente a la «acción positiva», entendida como «tratamiento preferencial transitorio que tiene como finalidad compensar los efectos de la discriminación pasada y presente» (MEC, 1992d, 79). Acción positiva que deberá expresarse en objetivos, contenidos y actividades, metodologías, criterios de evaluación, etc. Tres documentos, entre otros muchos, pueden servirnos de ayuda suficiente para una detección e identificación previa del sexismo en las relaciones educativas y escolares, y en la posterior formulación de objetivos y contenidos. Estos tres documentos son:

- El presentado en las páginas 25-31 (MEC, 1992d) donde se presentan indicadores y posibles intervenciones en torno a la organización escolar, el currículum escolar y los recursos.
- El texto de Alberdi y Martínez Ten (1988, 37-41), donde se presentan tres cuestionarios: sobre contenidos, actividades y actitudes del profesorado respectivamente.
- El texto del Feminario de Alicante (1987, 42-59), posiblemente el documento más extenso elaborado para detectar e identificar el sexismo. Plantea preguntas sobre la organización, el currículum, normas de comportamiento, lenguaje, recursos, espacios, profesorado, padres/madres, personal no docente, alumnos/as, el aula, los libros, alternativas, etc. Asimismo presenta cuadros síntesis de identificación, fichas de observación, encuestas sobre violencia y sexismo entre el alumnado y en relación alumnado/profesorado(10).

Sin lugar a dudas, una tarea importante para la coeducación y para el desarrollo de la acción positiva en la escuela consiste en la formulación de objetivos y contenidos educa-

(9) MAÑERU, A.: «Políticas institucionales para promover la educación no sexista» y MARTÍN, E.: «La educación no sexista en la LOGSE; la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, tema transversal del currículum»; ambas presentadas en las *III Jornadas sobre Formación Inicial del Profesorado en Educación no sexista*; Instituto de la Mujer, Madrid, noviembre 1992.

(10) Sobre cada uno de estos elementos de la vida educativa y del discurso pedagógico (lenguaje, imágenes, ocupación de espacios, estructuración del tiempo, funciones, etc.) se puede recurrir, a su vez, a otros documentos. Sirva de ejemplo el interesante trabajo que en este mismo monográfico presentan Mariola Sanz y Carmen Mercader sobre análisis de textos escolares.

tivos. De dónde extraerlos y cómo formularlos. Podríamos tomar como fuentes inspiradoras un nutrido y variado grupo de documentos: la Carta Constitucional Española (art. 14); la LOGSE (art. 2º-3c); los Programas de Acción de la Comunidad Europea en esta materia; los aspectos educativos del Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades del Instituto de la Mujer (Períodos 88-90 y 93-95); los Planes de Igualdad de Oportunidades de cada CCAA (como el elaborado por la Dirección General de la Mujer de la Región de Murcia, especialmente en los ámbitos de cultura y educación); los planes al respecto elaborados en los distintos ayuntamientos; variados documentos que surgen en el proceso de reforma educativa (Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado; documentos sobre la orientación y la acción tutorial, etc.); podemos extraerlos muchos de ellos ayudados de dinámicas de grupo y de técnicas de análisis de la realidad y formulación de necesidades que los distintos equipos docentes pueden utilizar a tal fin («lluvia de ideas», «bola de nieve», «pasado mañana», etc.) y que nos ayudarán a la confección del PEC (quiénes somos, qué queremos, cómo nos organizamos) y PCC (qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar). Podemos recurrir también a diversas síntesis de objetivos globales que van apareciendo y que representan el proceso de emancipación de la mujer (sirva de ejemplo el presentado por Riera y Valenciano, 1991, 209-220 centrado sobre aspectos como socialización no sexista, autonomía e independencia económica, reparto de tareas, relaciones interpersonales, etc. que conduzcan al desarrollo tanto en mujeres como en hombres de los llamados «rasgos andróginos» —aquellas características más positivas que tradicionalmente se consideraban propias de uno u otro sexo: la creatividad, la cooperación, la autonomía personal, la sensibilidad, etc.—).

Si nos centramos en la Reforma, ésta señala que los *objetivos* generales de Etapa deben ofrecernos una especie de fotografía o perfil del tipo de persona que se quiere formar: ¿qué enseñar? Los objetivos pueden cumplir tres funciones: a) definen las metas que se pretenden alcanzar; b) ayudan a seleccionar los contenidos y medios didácticos que ayudarán a conseguirlo; c) constituyen el referente indirecto de la evaluación. Estos objetivos se formularán en términos de «capacidades» referidas al conjunto de ámbitos del desarrollo (no sólo de tipo cognitivas sino también afectivas y de habilidades).

Por otro lado, los objetivos deberán prestar especial atención a los temas transversales (fundamental en nuestro caso). En el PCC se especificarán, pues, los objetivos generales de etapa y las secuencias de objetivos y contenidos de cada ciclo (MEC, 1992e, 27-41).

En definitiva se distinguirán tres tipos de objetivos (MEC, 1992c, 88-89):

- a) Objetivos generales de etapa: establecen las capacidades básicas que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su escolaridad en la referida etapa.

- b) Objetivos generales de área: tomando como referencia los anteriores, establecen las capacidades que se quieren desarrollar en un área curricular.
- c) Objetivos didácticos: mucho más concretos, permiten relacionar capacidades con contenidos. Se establecen para cada unidad didáctica y constituyen el referente más concreto en el proceso evaluador.

La transversalidad, por su parte, impregnará cada una de las áreas en sus objetivos y contenidos (por ello conviene hacer una lectura consciente al respecto de los objetivos y contenidos establecidos en el «Decreto del Currículo» para cada Etapa).

En cuanto a los *contenidos* (aquello que se enseña, el objeto del aprendizaje) la Reforma distingue tres tipos igualmente importantes (MEC, 1992c, 85): a) conceptos: conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes; b) actitudes: disposición interna de la persona a valorar favorablemente una situación, hecho, etc.; predisposición a actuar, tendencia estable a comportarse de una determinada manera; c) procedimientos: acciones orientadas a conseguir una meta (destrezas, técnicas, métodos, estrategias, etc.).

La Reforma dará una importancia especial a la «secuencialización de objetivos y contenidos por ciclos» donde se respetarán una serie de criterios entre los que se cuenta la presencia de los temas transversales (MEC, 1992e, 34-41). Un elemento importante que se destaca y que puede ser de gran ayuda son los «mapas conceptuales»(11).

No voy a negar la preocupación frecuente que maestros y maestras suelen manifestar a la hora de integrar en el proceso educativo los contenidos transversales. Si bien la práctica tradicional y los nuevos materiales aparecidos (Materiales para la Reforma: Decreto del Currículo, Orientaciones Didácticas, Adaptaciones Curriculares, Áreas Curriculares, etc.) dejan bastante definido los objetivos y contenidos para cada área curricular, no es tan sencillo con los temas transversales, pese a los materiales también aparecidos. Se trata de algo nuevo, que la mayoría de las veces no se está preparada/o para conjugarlo y que debe impregnar toda la tarea educativa. Integrar unos objetivos y contenidos transversales como el de nuestro caso en el conjunto del PEC, PCC, PA, así como en cada Etapa, Ciclo y Área, no es tarea fácil. Por ello otro de mis propósitos con el presente trabajo es el de presentar una relación de materiales que nos ayuden a ello. Además de

(11) Tomemos como ejemplo el mapa conceptual aparecido en MEC (1992e, 40) y conjuguémoslo con los contenidos específicos del Área «Conocimiento del Medio» de Educación Primaria recogidos en MEC (1992d, 14-15) para el desarrollo de la coeducación. Descubriremos las enormes posibilidades de trabajo que ofrece.

los que ya he venido exponiendo, especialmente los aparecidos en los Materiales para la Reforma (muy concretamente los Decretos del Currículum de los que extraeremos muchas ideas, así como la transversal «Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos» en Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria), otros materiales nos ofrecerán ideas para la tarea de formular objetivos generales de etapa, de área y didácticos así como los contenidos específicos a desarrollar; algunos de ellos se han elaborado exclusivamente para tal fin: Alberdi y Martínez Ten, 1988; Catalá y García, 1987; Cremades y otras, 1991; Equipo Programa de Coeducación, 1992; Favaro, García y Quesada, 1992; Feminario de Alicante, 1987; Instituto de la Mujer, 1992; Ministerio de Asuntos Sociales, 1991; Seminario de Educación para al Paz, 1988; Servicio de Educación Infantil, 1992.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S. (1990): «Femisist critique of educational practice and research», en T. Husen y T.N. Postlthwaite, o.c., 236-239.
- ALBERDI, I. (coord.) (1985): *Mujer y educación*; Serie Documentos 3, Instit. de la Mujer, Madrid.
- ALBERDI, I y MARTÍNEZ TEN, L. (1988): *Guía didáctica para una orientación no sexista*, MEC, Madrid.
- BANK, B. J. (1987): «Student's sex», en J. M. Dunkin, o.c., 571-574.
- BARTOLOME PINA, M. (1976): *La coeducación*, Narcea, Madrid.
- BRULLET, C. y SUBIRATS, M. (1990): *La coeducación*; MEC, Madrid.
- CASELLES, J. F. (1990): «Sexismo y educación: aproximaciones a la investigación realizada y a las implicaciones de la Reforma Educativa»; *Anales de Pedagogía*, 8, Univ. de Murcia, 53-75.
- CASELLES, J. F. (1991): «Pedagogía Diferencial, sexo y educación: el sexismo en el sistema educativo mixto y la coeducación como alternativa»; en C. Jiménez Fernández (coord): *Lecturas de Pedagogía Diferencial*; Dykinson, Madrid, 135-169.
- CATALA, A. V. y GARCÍA, E. (1987): *Una mirada otra*; Departament de la Dona de la Generalitat Valenciana, Valencia.
- CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER (1988): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*; Instituto de la Mujer, Madrid.
- CORTADA, E. (1988): *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República*; Instituto de la Mujer, Madrid.

- COSCOJUELA, R. y otras (1991): «La optatividad y el sexismo en la Reforma»; *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 56-58.
- COSCOJUELA, R. y SUBIAS, R. (1993): «¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras?»; *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 65-67.
- CREMADES, M. A. y otras (1991): *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cautivos*; Mare Nostrum, Madrid.
- DAWKINS, R. (1979): *El gen egoísta*; Labor Barcelona.
- DELAY, J. y PICHOT, P. (1979): *Manual de psicología*; Toray-Masson, Barcelona.
- DUNKIN, M. J. (coord.) (1987): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*; Pergamon Press, Oxford.
- EGIDO, I. y HERNÁNDEZ, C. (1993): «Profesorado»; *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 18-20.
- EQUIPO PROGRAMA DE COEDUCACIÓN (1992): «Coeducación y Proyecto de Centro. Orientaciones»; Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en Córdoba; en la Revista *Alminar*, 24, separata.
- FAVARO, E.; GARCÍA, G. y QUESADA, L. (1992): *Pautas de análisis y medidas de acción positiva en el marco educativo actual*; MEC/Subdirección de Formación del Profesorado, Madrid.
- FEMINARIO DE ALICANTE (1987): *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*; Víctor Orenge, Valencia.
- GRANDPRE, M. (1973): *La coéducation dans les écoles de 45 pays*; Paulinas, Quebec.
- HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (coord.) (1990): *The International Encyclopedia of Education*; Supplementary, vol. 2, Pergamon Press, Oxford.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1992): *La educación no sexista en la Reforma Educativa*; Serie Cuadernos de educación no sexista, Instituto de la Mujer, Madrid.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, M. C. (1988): «Evolución, campos y futuro de la Pedagogía Diferencial», *Bordón*, vol. 40, 4, 554-567.
- 1990: *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*; UNED, Madrid.
- LEWONTIN, R. C.; ROSE, S. y KAMIN, L. J. (1987): *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*; Crítica, Barcelona.
- LOCKHEED, M. E. y LEE, V. E. (1990): «Single-sex and coeducational education»; T. Husen y T. N. Postlethwaite, o.c., 576-580.
- MARTIAL, I. V. y GORDILLO, M. V. (1992): *Coeducación. Ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*; EUNSA, Pamplona.
- MEAD, M. (1973): *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*; Laia, Barcelona.
- MEC (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*; MEC, Madrid.

- (1989b): *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*; MEC, Madrid.
- (1990a): *I Jornada de intercambio de experiencias de información de orientación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*; MEC, Madrid.
- (1990b): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*; MEC, Madrid.
- (1992a): *Materiales para la Reforma Educativa*, MEC, Madrid.
- (1992b): *Materiales para la R.E.: Primaria. Orientación y Tutoría*; MEC, Madrid.
- (1992c): *Materiales para la R.E.: Primaria. Guía General*; MEC, Madrid.
- (1992d): *Materiales para la R.E.: Primaria. Transversal «Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos»*; MEC, Madrid.
- (1992e): *Materiales para la R.E.: Primaria. Proyecto Curricular*; MEC, Madrid.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1991): *Elementos que contribuyen a promover la educación no sexista en los Reales Decretos por los que se establecen los Currículo de la Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*; Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, octubre.
- MUÑOZ, E. et al. (1993): «Currículum optativo y educación en la diversidad»; *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 80-83.
- PÉREZ JUSTE, R. (1985): *Elementos de Pedagogía Diferencial*, UNED, Madrid.
- RIERA, J. M. y VALENCIANO, E. (1991): *Las mujeres de los 90: el largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*; Morata, Madrid.
- ROMERO SABATER, I. (1989): *La Reforma Educativa y la igualdad de oportunidades entre los sexos*; Secretaría de Estado de Educación del MEC, Madrid (2 de agosto).
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1988): *Unidad didáctica (sistema sexo-género)*; Asociación Pro Derechos Humanos, Madrid.
- SERVICIO DE EDUCACIÓN INFANTIL (1992): *Objetivos de Área y contenidos de los temas transversales de Educación Infantil*; Subdirección General de Ordenación Académica de la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC, Madrid, abril.
- SUBIRATS, M. (1985): «Mujer y educación: de la enseñanza segregada a la coeducación», en I. Alberdi, o.c., 9-21.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*; Instituto de la Mujer, Madrid.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1989): «Progresos y prejuicios en la educación no sexista»; en A. Castro (coord.): *Actas de las I Jornadas de Educación no sexista de Castilla-La Mancha*; Consejería de Educación y Cultura/Dirección General de la Mujer, Toledo, 11-54.
- SUTHERLAND, M. B. (1990): «Women's Higher Education and the Professions»; en T. Husen y T. N. Postlethwaite, o.c., 723-726.

- UNESCO (1970): *Estudio comparado de la enseñanza mixta*; UNESCO, París.
- URRUZOLA, M. J. (1989): «Lectura de la Reforma desde una perspectiva no sexista»; *Jornadas sobre Coeducación y Reforma*, Canarias.
- VÁZQUEZ, B. (1993): *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*; Instituto de la Mujer, Madrid.
- WILSON, E. O. (1980): *Sociobiología: la nueva síntesis*; Omega, Barcelona.

RESUMEN

Si bien la Reforma Educativa española ha optado claramente en favor de la escuela mixta, no quiere decir que el debate sobre la conveniencia o no de un sistema u otro (segregado o mixto) haya terminado. Las últimas investigaciones, sobre todo a partir de la década de los 80, aumentaron el interés por el tema. Las quejas feministas, especialmente en el mundo anglosajón, han sorprendido. Lo cierto es que escuela mixta no es sinónimo de coeducación, ello implica importantes reflexiones y compromisos.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) propone entre los principios de la actividad educativa la efectiva igualdad de derechos entre los sexos y el rechazo a toda forma de discriminación (art. 2). Este principio se materializa, de manera especial, en una propuesta de transversalidad: «Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos Sexos». El presente artículo trata también sobre la formulación de objetivos y contenidos que ayuden al desarrollo del principio destacado.

ABSTRACT

Although the Spanish Educational Reform has clearly decided to support mixed schools, this doesn't mean that the debate about the convenience or inconvenience of a system or other (segregated or mixed) may have finished. The last investigations, mainly from the '80s, will increase the interest for the subject. Feminist complaints, especially in the Anglo-Saxon world, have been a surprise. The fact is that mixed schools aren't a synonym of coeducation, which implies important reflections and compromises.

The Constitutional Law of the General Order of the Educational System (LOGSE) propose among the educational activity principles the effective equality of rights between sexes and the repulse of every form of discrimination (art. 2). This principle is materialized, particularly, by a transversal proposal: «Education for the Equality of Opportunity for both sexes». This article is also about the formulation of objectives and contents which contribute to the development of the principle already mentioned.