



Educar en
**Femenino y
en Masculino**

Nieves Blanco (coord.)

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA / AKAL

SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN

COEDUCAR CHICOS CON CHICAS:
EL REVERSO DE LA ESCUELA MIXTA

M.^a Elena Simón Rodríguez

INTRODUCCIÓN

En la escuela de otros tiempos se separó a niñas y a niños. En otros lugares del mundo, todavía se hace. Se pretendía con ello seguir las tradiciones y costumbres patriarcales, que por definición son sexistas, excluyentes y misóginas. Y, por supuesto, convertir el legado educativo en un corpus segregacionista y el proceso de socialización en un proyecto personal adaptado al rol de género, según el sexo de nacimiento. No en vano cada sociedad decide, con arreglo a su sistema de pensamiento, vida y jerarquía de valores y relaciones, lo que se ha de enseñar a las nuevas generaciones, cómo, quién, dónde, con quién, para qué y por qué.

La respuesta a estas preguntas conforma la política educativa de cada país y de cada época. Por tanto, hemos de saber qué conexiones imperan en cada modelo de educación respecto a la ideología política y ética del sistema al que pertenecen y el tipo de persona adulta que se pretende conseguir. Y a la inversa: deberemos también echar un vistazo sobre la coherencia de cada sistema respecto a su modelo educativo. Por eso es interesante abordar en primer lugar una retrospectiva que nos ayude a enfocar la cuestión y nos recuerde de forma clara y ordenada que la

situación actual —educación escolar mixta— es muy reciente y apenas comienza a extenderse por el mundo a partir de la década de 1980.

Podemos vislumbrar qué pretendemos para una etapa sucesiva que venga a perfeccionar la escuela que tenemos: qué tipo de persona se pretende formar, si los modelos estereotipados van a seguir estando en vigor, si los conocimientos podrían completarse y, sobre todo, si la coeducación, como educación para la equivalencia y la justicia, es considerada cuestión prioritaria por parte de quienes planifican el proceso educativo o participan en él: instancias legisladoras, inspección, autoridades educativas, asociaciones de madres y padres, municipios, editoriales, alumnado y profesorado. ¿Podemos hacer planes sobre la escuela coeducadora?

I. LOS MODELOS DE EDUCACIÓN RESPECTO AL GÉNERO Y A LA IDEOLOGÍA

Vamos a tratar aquí tres tipos de escuela: *separada*, *mixta* y *coeducativa* y los vamos a relacionar siempre con los parámetros siguientes: *pedagogía*, *modelo*, *objetivo*, *orientación*, *método* y *evaluación*. De este modo podremos observar ordenadamente las secuelas que unos arrojan sobre otros y la coherencia o incoherencia respecto a la época y a las sociedades que los practican. Cuando hablamos de escuela, nos referimos siempre a la educación ofrecida en instituciones escolares de cualquier nivel (infantil, primaria, secundaria o superior), para distinguirla de la educación espontánea practicada en el seno de las familias y en el entorno vital más inmediato.

1.1. La escuela separada

La escuela separada es propia de sociedades y sistemas tradicionales, predemocráticos, autoritarios o fundamentalistas y contrarios a la idea básica de igualdad entre los seres humanos. La escuela separada educa a las chicas con las chicas y a los chicos con los chicos. Las niñas tienen maestras, los niños, maestros varones. En el nivel infantil los chicos pueden tener maestras. En

el nivel superior, si a ellas se les permite llegar, tendrán casi en exclusiva maestros. Así pues, se basa en una pedagogía de la segregación para consagrar la desigualdad discriminatoria. A las chicas se les enseñan cosas distintas, rebajadas, adaptadas. Ellas emplean mucho tiempo en la adquisición de habilidades para el cuidado y la atención, para el detalle, el primor y la laboriosidad, para la belleza y la higiene. Las chicas que se educan en estas escuelas aprenden de la sociedad y de la historia a través de la lectura de «vidas ejemplares» y sus habilidades se forjan con las destrezas domésticas y la compostura femenina: las actividades educativas encaminadas al desarrollo de la paciencia y de la obediencia, de la laboriosidad, de la repetición y de la inmovilidad de puertas adentro.

A los chicos se les enseñan las cosas importantes, y para ello, las destrezas relacionadas con el manejo de maquinarias y herramientas, y las virtudes propias de la competitividad: el atrevimiento, el riesgo, la curiosidad intelectual. Emplean tiempo en deportes y juegos de grupo al aire libre, en manipular aparatos, en la observación sistemática de fenómenos.

Este tipo de educación tan distinta está encaminada a que hombres y mujeres sean perfectos desconocidos, como si de seres de distinta naturaleza se tratara y, por tanto, sus cualidades potenciales fueran opuestas. Así es como ha arraigado y prosperado por tanto tiempo y en tantos lugares del mundo este tipo de educación: construyendo una correlación perfecta entre naturaleza y sexo de hombre o de mujer. La educación segregada no tenía más que «encauzar» y «domar» las naturales inclinaciones de los niños varones o de las niñas; como tales.

El modelo es el de la complementariedad, misógina y machista. El objetivo es que «nadie se mueva»: que las niñas y los niños reciban su modelo con agrado, sin contestación ni crítica, para poder mantener sin tregua ni quiebra la división sexual del trabajo, que significa de hecho el apartamiento de las mujeres de la gestión pública en la economía, la política, la ciencia y la cultura y su relegación en exclusiva al papel de «madresposas». En el contrapunto, a los chicos se los aparta de las labores de crianza, atención y cuidado, sea cual sea la clase social a la que pertenezcan, lo que significa de hecho el aislamiento masculino de las necesidades y de los valores imprescindibles para la reproducción humana, el cuidado de la vida y el bienestar personal y relacional.

La orientación de los contenidos y los sistemas de enseñanza se encamina a la revaluación o a la devaluación, al establecimiento, en último extremo, de una dicotomía jerárquica. Los chicos desarrollan la prepotencia, para saber siempre que lo suyo está por encima, para llegar a ser hombres adultos que ejerzan la dominación sobre las mujeres. Las chicas tendrán una baja autoestima, para tener siempre presente que lo de ellas vale menos y así poder situarse como mujeres del lado de la sumisión o subordinación. Todo este entramado diferencial de valores, habilidades, virtudes y creencias se concibe y construye, se mantiene y funciona como forma obligada de adaptación al rol previsto. Estos aprendizajes se hacen por el método sistemático de la observación directa, la imitación y la repetición, y la evaluación se realiza mediante castigos sociales para las actitudes críticas, o con la acogida y aplauso del grupo y del entorno si el modelo se consigue repetir adecuadamente. Apenas hay lugar para la contestación, pues es prácticamente impensable.

Las sociedades mantienen las tradiciones como formas positivas de relación, conocimiento y creencia, como maneras de vivir equilibradas. Interponer ideas de cambio, introducir mestizajes, crear modelos diversos, salirse de los cauces, está penalizado en extremo, pues altera los principios patriarcales de construcción de ese ecosistema, en el que cada pieza tiene su sitio y su función: así viven holgadamente el racismo, el sexismo, la estructura estamental y el sistema cerrado de clases y de creencias.

1.2. *La escuela mixta*

En la escuela mixta —la que se ha generalizado en casi todos los países democráticos durante el último tercio del siglo XX— las chicas se educan con los chicos y ellas y ellos tienen maestros varones y maestras. Es bastante probable que en la escuela infantil el 90% sean maestras y en la Universidad el 70% sean maestros varones. Estudian y hacen lo mismo, se les evalúa aparentemente con los mismos raseros. La escuela mixta responde a los supuestos de igualdad ante la ley, derechos de ciudadanía y servicios ofrecidos por los estados modernos a sus poblaciones. La escuela mixta es el sistema público de educación propio de sociedades liberales y socialdemócratas en cierto modo desarrolladas,

que necesitan de una cualificación mínima de sus jóvenes para poder funcionar. Responde a las necesidades de las culturas actuales, alfabetizadas, y obsesionadas por los títulos y la información.

La pedagogía es la de la integración de diferencias «moderadas». El modelo de saber, pretendidamente neutro, es androcéntrico y sexista, contestado por el modelo feminista crítico: de la igualdad o de la diferencia. El objetivo es que «las chicas se muevan» hacia posiciones laborales y personales de libertad de elección y de promoción personal. Pero el objetivo también es que la división sexual del trabajo permanezca en lo profundo de las actitudes y en la superficie de las prácticas, aun sin que aparezca explícitamente el discurso de la complementariedad: las cúpulas del poder (económico, político, religioso, cultural y científico-tecnológico) siguen en manos de hombres, las tareas de reproducción humana y domésticas siguen en manos de mujeres, sean madres o no. La orientación de la escuela mixta se podría definir como «a favor de lo neutro para todos». Pero hasta el presente, lo llamado neutro es androcéntrico, dadas las tradiciones y el arraigo de los saberes pretendidamente universales. Desde la crítica feminista se intenta reorientar la educación mixta «a favor de las niñas»: para que consigan la equidad respecto a los varones o para que reafirmen la diferencia sexual femenina, dependiendo de la filosofía feminista de donde emane la orientación pedagógica. Los métodos con los que se intentan lograr los objetivos son el de la neutralidad, la supuesta igualdad de trato, de programas, etc., que provocan, por cierto, la invisibilidad de las niñas y de las maestras, silenciando y obviando sus necesidades y haciéndolas adaptarse camaleónicamente al modelo prevalente; pero también se emplea el método de las acciones positivas, invitando a las niñas y a las chicas a adscribirse a los sectores tradicionalmente masculinizados (ciencias, ingenierías, mecánica, etc.). Se evalúa por medio del apoyo y el aplauso para los logros académicos y profesionales de las chicas, pero se sanciona negativamente la ambición y prioridad dedicada a sus carreras, se les dificulta en extremo el ejercicio de la maternidad, y se premia con el éxito económico y sentimental a los varones o se les condena a la marginación y la exclusión.

La escuela mixta, paradigma de pacto cínico en las democracias parciales, pues actúa con un discurso explícito incluyente y

con unas prácticas e inercias implícitas excluyentes, no ha sido un instrumento eficaz para la desaparición de las diferencias discriminatorias, ni para el mejor reparto de las responsabilidades públicas, laborales, domésticas y de cuidado. Tampoco ha mostrado su utilidad en la creación de nuevos modelos de personas hombres y mujeres. Los sesgos, mandatos y modelos de género permanecen casi intactos, transmitidos sobre todo a través del currículum oculto, y como resultado sólo observamos un tránsito de las mujeres desde el sector doméstico al extradoméstico, que conocemos como «doble jornada» y que no ha alterado apenas los estereotipos ni los papeles sociales de género ni ha abierto nuevas formas de elección vital tanto en el ámbito relacional-familiar como en el ámbito cívico-ocupacional. Seguimos con la división sexual del trabajo entronizada e instalada en nuestras vidas.

Hasta ahora en la escuela mixta hemos aceptado como natural o hemos impuesto —porque no nos hemos opuesto— que las chicas se acercaran a los modelos varoniles o aprendieran habilidades masculinas o aceptaran saberes androcéntricos, para homologarlas académicamente. Hemos afeado las actitudes y conductas «muy femeninas». Hemos considerado un éxito el que una chica eligiera y llevara a buen término una carrera de hombre. Seguimos aceptando sin problemas que la mayor parte de expertos, dirigentes, pensadores y gestores de la educación sean hombres. Usamos sin rebozo el mismo lenguaje que en las escuelas masculinas de otros tiempos. Las niñas, las chicas, las mujeres, no contamos para la escuela, aunque la sostengamos con nuestro trabajo, rendimiento y esfuerzo. Las reformas educativas introducen el discurso de la igualdad de oportunidades y de trato —que no es poco— pero no contemplan «la realidad de dos sexos diferentes» de la que deberíamos partir siempre en un proceso coeducativo.

De este modo las cosas no cambian más que en apariencia. Afortunadamente, los chicos y las chicas pueden elegir, al menos sobre el papel y en la ventanilla. Pero no tenemos más que acercarnos a un centro de enseñanza secundaria o superior —en donde se efectúan ya elecciones académicas— y observar la presencia de chicas y chicos en las ramas o asignaturas tradicionales para unos y para otras. Puede parecer casi prohibido a ellos o a ellas matricularse en ramas o materias no consideradas propias de su sexo. Recuerdo aquí un comentario que oí no hace mucho tiempo por

parte de la secretaria de un centro de Formación Profesional, donde a la pregunta de cuántas chicas tenían matriculadas, se me respondió que me había equivocado, porque allí no tenían estudios para chicas y cuando venía alguna preguntando la enviaban al otro centro donde había peluquería y jardín de infancia. Hablo de algo ocurrido después de 1985 (año desde el cual es obligatoria la admisión de chicas y chicos en todo centro sostenido con fondos públicos), hablo de un centro público y hablo de la espontaneidad con que se me relataban estos hechos.

El modelo educativo de la escuela mixta —androcéntrico y sexista, como ya hemos apuntado— ha hecho posible la promoción laboral, profesional y cultural de las mujeres, las ha introducido en el mundo de los hombres, les ha dado diploma, título, saber y voto. A los chicos les ha seguido dando lo que ya tenían: esto mismo, pero también es verdad que cada vez más de ellos lo rechazan. En realidad se ha extendido un modelo educativo elitista a toda la población y con ello se ha provocado un efecto contrario al deseado: muchas chicas lo aceptan como garantía de ruptura con el rol tradicional y de éxito personal, que más tarde pueden ver frustrado o incompatible con su condición de mujer y, por otra parte, muchos chicos no aceptan la escuela, precisamente porque no les distingue ni les promociona de forma diferente, porque los valores y modos de la escuela no son lo suficientemente duros y masculinos como para fijar en torno a ellos su identidad de género diferencial, máxime cuando son los mismos que los de las chicas y son enseñados en gran parte por mujeres maestras, a resultas de lo cual se convierten en objetos o insumisos escolares, actitud que les apartará de su promoción personal, en su propia contra. Por eso podemos afirmar que la escuela mixta, tal como la conocemos, es perjudicial para la salud social de las nuevas generaciones.

¿Cómo van a asimilar los varones jóvenes que esos seres humanos llamados chicas tienen mejor rendimiento en la escuela, sacan mejores notas, abandonan menos, estudian más y por más tiempo y que también sirven como objetos de deseo, de servidumbre, de maltrato y deben trabajar el doble para obtener la mitad? ¿Cómo van a comprender y aceptar las chicas que la escuela sólo les ha servido para titularse, pero puede llegar un momento en que se prefiera a un chico en su lugar? ¿Que tenga que verse silenciada o invisible, obligada a cuidar de sus seres próximos y

de ella misma, amenazada por los deseos sexuales irreprimibles de los varones que la rodean?

Ellos aprenden prepotencia y ellas baja autoestima, como en la escuela separada, como siempre, por cierto. Les hemos transmitido a unos y a otras que no son de la misma pasta: ellos se cansan mucho, ellas son incansables. Ellas se hacen cargo de las cuitas ajenas, ellos desarrollan una coraza ante el sufrimiento de otras personas. A ellas les aplaudimos la empatía y la belleza, a ellos la agresividad y la fuerza. De este modo, ofertamos igualdad de oportunidades a quienes no la pueden apreciar, pues, según los modelos de género aún vigentes y transmitidos por vías no muy explícitas, para ellas las oportunidades vienen de la mano de los afectos y para ellos del éxito social. Ni ellos ni ellas han aprendido —a través del lenguaje, los juegos y juguetes, los conocimientos, las habilidades, las destrezas o los modelos adultos—, que hombres y mujeres son seres equivalentes de distinto sexo.

2. LA ESCUELA COEDUCADORA

Siempre es un reto inventar algo sin modelos de referencia. Pero en este caso son precisamente los moldes existentes los que nos constriñen, pero a un tiempo nos permiten poner en marcha estrategias de evolución en la escuela mixta, como los programas y las políticas de educación no sexista, las acciones positivas a favor de las chicas, las experiencias sobre el cambio de lenguaje y la introducción de materiales no androcéntricos.

La escuela coeducadora no existe como tal. Es un proyecto de futuro por el que muchas pensadoras y docentes feministas estamos trabajando desde los años 1970 y en muchos países del mundo a un tiempo. Llamamos escuela coeducadora a la institución educativa que practique con chicos y chicas un «proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados» (Feminario de Alicante, 1987).

La escuela coeducadora parte de una base imprescindible en todo proceso de cambio: el reconocimiento, análisis y crítica de la realidad en los aspectos que se desean cambiar. En este caso, el reconocimiento y análisis del sexismo escolar y cultural. Sin

esta condición, no habrá posibilidades de detectar los defectos androcéntricos, ni la hipertrofia de actitudes o saberes sexistas o misóginos y por tanto no se podrá ni siquiera pensar en su cambio. La escuela coeducadora requiere de mucho estudio y reflexión y de la voluntad de aplicar cuantos hallazgos fructifiquen en este sentido. Requiere de la conciencia de dificultad que entraña pretender abrir una brecha irreparable en el sistema patriarcal, para que nadie lo abrace ni lo practique por inercia, para desprestigiarlo, aislarlo y arrinconarlo, en suma. Lo mismo que se ha hecho con las ideas autoritarias o dictatoriales y con las de imposición de una única verdad.

La escuela coeducadora continuará educando chicas con chicos, pero tiene ante sí la hermosa y nueva tarea de educar a los chicos con las chicas. ¿Qué significa este aparentemente frívolo juego de palabras? La escuela coeducadora ha de proponerse desmontar todo este entramado, asentado como modelo excelente e incluso con vocación de justicia. Pero la fase de redistribución de las oportunidades empieza y acaba con la voluntad y los programas educativos de los Estados democráticos, en virtud de los cuales se oferta una «educación igual para todos». La igualdad se toma como punto de partida, no como meta. Se borran y eliminan las diferencias y el resultado e incluso el proceso devienen injustos.

Desde las ideologías emancipatorias estamos entrando en un discurso de diversidad y diferencia, que no acaba de encontrar su camino dentro de un sistema de derechos pretendidamente universal pero que, en realidad, es prevalente. Así es que esta fase complicada de las democracias —que tendrán que inventar cómo incluir a los secularmente excluidos con sus propias características integradas y revaluadas— va a ser la fase de aplicación de la justicia como reconocimiento de la diferencia no discriminante, positiva incluso. En esta fase entramos todas las mujeres del mundo, excluidas en origen del poder y del saber mal llamados democráticos, y los varones procedentes de culturas no hegemónicas.

La escuela coeducadora propone la integración positiva de las diferencias. Las chicas ya han aprendido y aprenden bastante de los chicos. Pero ¿y ellos?

La escuela coeducadora se basa en la pedagogía democrática, donde la diferencia de género, lo propio de la cultura y de la experiencia de las mujeres es también deseable, se puede enseñar y aprender, respetar y asimilar. Con ello no queremos decir que

sea mejor. Simplemente existe y el ignorarlo sesga la educación y los conocimientos de las personas. Si un niño o una niña siempre oyen hablar en masculino, sólo estudian hechos de varones, sólo ven imágenes activas de hombres, no saben por qué las mujeres son objetos de acoso o violencia sexual, etc., no introducimos para nada la diferencia en positivo como tema central y digno de aprendizaje. Todo el universo simbólico queda intacto: lo propio de hombres se enseña, se escribe, se aprende, lo propio de mujeres se ignora y se silencia. Unos y otras acabarán por olvidarlo y con ello la humanidad perderá su sentido de la vida, como está, quizás, ocurriendo en la actualidad, con los valores de la violencia y el abuso de poder entronizados por doquier, con la empatía relegada a categoría de virtud privada, invisible y escondida, y que, sin embargo, es la única que impulsa a la reparación de daños físicos y morales y en la que las mujeres siguen siendo entrenadas aun de forma implícita.

El modelo de la escuela coeducadora es el de oportunidades equitativas, según elecciones, cualidades, diferencias personales y no de género. Es un modelo de mosaico, en el que cada pieza tiene su necesidad de reconocimiento, su espacio, su tratamiento. El objetivo es la equivalencia, la neutralización definitiva de la división sexual del trabajo: en el plano real, en el sentimental, en el simbólico. La orientación sería «a favor de los bagajes positivos, verdaderamente universalizados, para todos». El método, el de la cooperación, negociación, intercambio.

La escuela coeducadora debe realizar un trabajo serio de intervención sobre los chicos, a quienes se considera como «bien situados» en el sistema, que velaría por ellos en primer lugar. Pero no olvidemos que estamos hablando del sistema patriarcal —la dominación más persistente nunca conocida— que exalta y educa por tanto en las virtudes y valores de la dominación, adjudicándolas a los varones —sus preferidos— como positivas, deseables y superiores, para que continúen reproduciéndose en su escaño prevalente. Dejar que los chicos hagan, implica que las chicas no hagan, reproduce la dinámica secular: dominio-sumisión.

Por eso es urgente salir al paso. Y, aunque parezca una propuesta utópica, no lo es, pues existen condiciones objetivas para ponerla en marcha. Y es urgente porque los niños, los chicos y los hombres adultos están conviviendo con sus iguales, las muje-

res, creyendo que son inferiores y tratándolas como tales: aprovechando el trabajo femenino en su beneficio y ejerciendo sobre ellas violencia. En los centros escolares se extiende la agresividad y la competitividad como formas normales de relación y se hipertrofian las identidades duras, se practica la fórmula del dominio-sumisión, entre iguales, entre jerárquicamente diferentes, horizontal y verticalmente. Esto perjudica a todos: a los chicos en primer lugar, pues ellos son objetos y sujetos primordiales de violencia. A las chicas, porque continúan expuestas a la violencia real y simbólica sobre sus personas, porque continúan detrás, invisibilizadas, mudas.

Estas conductas y situaciones nos están costando mucho en términos económicos, estéticos y éticos. No avanzamos en civismo. Invertimos inmensas cantidades de recursos en acciones competitivas, peligrosas. Tenemos que lamentar muertes y persecuciones. Hemos de invertir en curación y en ejército. Las mujeres son perjudicadas, pero los hombres también. Y, por eso, una escuela que se pretende universal, gratuita y obligatoria, al menos hasta los 16 años, no puede dilapidar los recursos humanos que las mujeres proporcionan: las chicas educadas y cualificadas y el bagaje cultural heredado de las mujeres.

En la escuela coeducadora, los chicos tienen que aprender otro rol, destruir la creencia simbólica de que lo propio suyo es aquello que las chicas no hacen o no deben hacer, porque no quieren o no saben. Los jóvenes machitos deben aprender en la escuela que lo suyo heredado es una mercancía que no vende y que lo que les brinda la escuela es lo mejor que la sociedad les va a dar para su promoción personal. El estilo y la tarea escolar no es blando y por tanto femenino y rechazable, la escuela coeducadora de la que aquí hablamos es ética, estética, culturalmente humana, democrática, donde la redistribución y el reconocimiento —las dos caras actuales de la justicia, según Nancy Fraser (2000)— tienen su banco de pruebas, interactúan y crean nuevos modelos de personas, de conocimiento, de relación.

La evolución de las mujeres más jóvenes, en sus conductas y actitudes, es espectacular, frente al inmovilismo de los varones, jóvenes y adultos, a pesar de la presencia paritaria en la educación, desde la escuela infantil hasta la Universidad. En los próximos años habrá que generalizar el debate coeducativo e introducir la perspectiva de género en los análisis del fracaso escolar,

la violencia en las aulas o la falta de motivación y dificultades de aprendizaje.

Podríamos terminar este escrito invitando a la reflexión, incentivada por las siguientes preguntas: ¿Qué ha aportado la escuela mixta a las mujeres? ¿Qué pueden aportar las mujeres a la escuela coeducativa? ¿Qué mecanismos se tendrán que pulsar para que ellas dejen huella? ¿Con qué modelos y valores coeducaremos con éxito a los chicos violentos, machistas o dominadores?

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, Sandra (1995), *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.
- BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y MINGO, Araceli (Ed.) (1999), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, Paidós.
- FEMINARIO DE ALICANTE (1987), *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica para la Coeducación*. Valencia, Víctor Orenge.
- FISAS, Vicenc (1998), *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia*. Barcelona, Icaria.
- FRASER, Nancy (2000), «¿De la redistribución al reconocimiento?». *New Left Review*, 0, Madrid, Akal, pp. 126-155.
- IMOP ENCUESTAS (1999), *La situación de la mujer en la toma de decisiones*. Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios n.º 55.
- LOMAS, Carlos (Comp.) (1999), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, Paidós.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (Coord.) (2000), *El barén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, Graó.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, M.ª Elena (1999), *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid, Narcea.

TRABAJANDO DESDE LA COEDUCACIÓN TRANSFORMAMOS LA SITUACIÓN

Lourdes García Cebrián y Purificación Huertas Fuentes

Una mirada a la realidad de los centros de enseñanza te hace observar que no se educa de igual forma a niños y niñas. Si profundizamos en esa observación, detectamos además que la educación que se imparte es discriminatoria, no ofertando una igualdad de oportunidades para ambos sexos. En algunos casos esta discriminación es patente, como ocurre con la utilización del lenguaje, en las imágenes desiguales que aparecen en los libros de texto o en los recursos audiovisuales que utilizamos en el aula; en otras ocasiones se manifiesta de forma sutil a través del currículum oculto.

Entendemos que la escuela debe ser un elemento transformador dentro de la educación, realizando una autocrítica constante y revisando aquellos recursos que dejen de ser válidos en sociedades que son cambiantes. No podemos continuar transmitiendo estereotipos obsoletos que no responden a las nuevas personas que queremos formar.

Con nuestra exposición pretendemos desarrollar el trabajo que desde hace siete años realizamos un grupo de profesoras y profesores del IES Llanes. Abordaremos cómo surgió el grupo (necesidades, inquietudes, ilusiones...), marco teórico en el que nos movemos (formación, análisis...), logros conseguidos, activi-

dades realizadas, metodología, dinámica del grupo. Consideramos de gran importancia analizar la coeducación en el sistema educativo desde el presente; con la implantación de la Logse, ¿qué ocurre con la coeducación?, ¿dónde están las transversales? En definitiva, trataremos de exponer cómo contribuimos a educar en valores democráticos partiendo de la coeducación. Para contribuir así a hacer una escuela y una sociedad más integradora, menos etiquetada, en la que chicas y chicos no se sientan encorsetados con destinos prefijados, con identidades asignadas, fomentando así la libertad de decisión y la capacidad de crítica, la comunicación y en último termino la felicidad.

«Todas las grandes realidades de la humanidad han sido en algún momento utopías y para construirlas es necesario soñar» (Montserrat Moreno). En este camino estamos, construyendo, investigando, aprendiendo, escuchando. La coeducación es un elemento correctivo de la desigualdad existente. Es fundamental tener claro que es importante; de no ser así, aunque aparezca en leyes, normativas y decretos, nuestros esfuerzos se dirigen a otros intereses.

1. MARCO TEÓRICO BÁSICO Y PROCESO DE CREACIÓN DEL GRUPO

En nuestro grupo nos planteamos que la coeducación es educar en valores. ¿Qué entendemos por valores?, ¿qué entendemos por capacidades? Las capacidades son potenciales humanos, son posibilidades humanas de desarrollo. Los valores son construcciones culturales que van surgiendo en una determinada sociedad, colectivo, comunidad o grupo como indicadores del grado de reconocimiento que la sociedad atribuye a las capacidades humanas.

En el comportamiento humano los valores hacen referencia a:

- lo cognitivo, en cuanto son ideas, creencias...;
- lo afectivo, los sentimos como buenos o como malos;
- la acción, crear actitudes.

Las diferentes culturas tienen en común el transmitir valores patriarcales. En nuestro grupo nos planteamos: ¿Qué valores

queremos transmitir a nuestro alumnado?, ¿qué tipo de sociedad queremos crear?, ¿cuáles son los valores predominantes en esta sociedad?, ¿qué crítica hacemos a los valores patriarcales?, ¿qué valores tienen las niñas?, ¿qué valores tienen los niños?

En esta sociedad el proceso de socialización de niñas y niños es diferente. Se les marca según dos categorías: el género masculino y el género femenino, educándoles parcialmente según unos valores u otros. Este proceso de socialización distinto ha hecho que mujeres y hombres hayamos adquirido formas diferentes de pensar, de relacionarse, de hacer, de divertirse, de sentir, de estar en el mundo. A las mujeres se les ha asignado unos roles, trabajos, funciones, valores, que serán los que definan el «género femenino» y a los hombres otros roles, trabajos, funciones, valores, que definen el «género masculino», aunque no siempre coincide el sexo de una persona con su pertenencia a uno u otro género.

En este proceso de socialización diferente, es evidente que las mujeres y hombres han desarrollado más unos valores que otros. Las mujeres han desarrollado la capacidad para afrontar la vida desde la afectividad y los hombres han desarrollado la capacidad para afrontar la vida desde la agresividad. Unos y otros han desarrollado valores positivos y negativos.

• Mujeres:

- Valores positivos: capacidad para dar y recibir afecto, ternura, sensibilidad, capacidad de observación e intuición, inteligencia global (solucionar los conflictos de la vida cotidiana), interdependencia en el ámbito privado.
- Valores negativos: vivir la sensibilidad como sensiblería, pensar en el bienestar ajeno olvidando sus propios intereses, no desarrollar la agresividad entendida como defensa necesaria, no valorar el desarrollo de la capacidad de decisión en el ámbito público, sumisión en el mundo masculino (cuerpo, deseos, ideología).

• Hombres

- Valores positivos: la agresividad en sentido positivo, como capacidad de defenderse a sí mismo y a sus intereses; dirigir el mundo de lo público, actividad y dinamismo, capacidad de decisión; inteligencia, han practicado más la

deducción que la intuición, es decir, la vía intelectual, el desarrollo técnico; desarrollo de la fuerza física en el sentido positivo, capacidad de riesgo en lo físico.

- Valores negativos: vivir el riesgo como imprudencia, la decisión como dominación, la agresividad como violencia, el abuso de la fuerza física y el poder, asumir el ámbito público como único espacio de desarrollo.

En esta sociedad sexista se valora todo lo masculino (competitividad, agresividad, dominación, fuerza física y poder) y se infravalora todo lo femenino (ternura, inteligencia global, afectividad...). Desde la coeducación, desde nuestro grupo de trabajo, pretendemos salvar todo lo positivo que aporta la cultura de las mujeres y de los hombres, haciendo crítica de los aspectos negativos de unos y de otros, creando un nuevo modelo de persona. No queremos hacer un cliché, valoramos la riqueza que aporta la diversidad. Pretendemos el desarrollo integral de la persona.

La coeducación, como todo lo relacionado con la formación, debe estar presente en el mundo familiar y en las relaciones interpersonales cotidianas. Desde la docencia es un tema complejo para transmitir, ya que no se trata simplemente de acontecimientos, hechos o realidades. Su discurso debe tener integradas actitudes críticas y de reflexión ante el sistema patriarcal; de no ser así las contradicciones son enormes. Como en cualquier proceso de transformación individual y colectiva, es fundamental «darse cuenta».

Éste fue nuestro primer paso en el IES Llanes: poner en común, visualizar todos los aspectos del sexismo que se daban en nuestro Instituto:

- Distribución por sexos de las distintas ramas de Formación Profesional existentes (Jardín de Infancia, Artes Gráficas, Sanitaria y Pintura Decorativa).
- Fase de prácticas en las empresas y acceso al mundo laboral (diferente tratamiento a alumnos y alumnas).
- Comentarios sexistas en sesiones de evaluación.
- Profesoras que sufrían la violencia de los alumnos.
- Alumnas que se quejaban de los abusos de determinados profesores.

- No aceptación de las profesoras que no responden al estereotipo de mujer sumisa y cuidadora.

Poco a poco, al evidenciar lo que hasta ese momento existía pero no se quería ver, cada vez más compañeras y compañeros sentimos la necesidad de intervenir intencionadamente, creando un grupo de trabajo para: «Desde la coeducación transformar la situación». Tuvimos claro desde el principio que queríamos un grupo:

- Flexible, para poder realizar los cambios necesarios.
- Adaptable, para concretarlo a la realidad y necesidades del momento.
- De autoayuda, creando un clima de trabajo basado en el respeto, la tolerancia, la comprensión y la solidaridad entre todos los miembros del grupo.

La metodología utilizada, tanto en el Seminario como con el alumnado, ha sido constructivista, partiendo de las ideas previas, prejuicios e intereses, fomentando así el cambio de actitudes y aptitudes en el aula y en el centro. Nuestro objetivo fundamental era contribuir a que nuestro Instituto fuese un centro educativo donde la igualdad de oportunidades tuviese un marco real y no sólo legal.

Para ello hemos trabajado desde tres ejes básicos:

- Nuestra formación permanente, debatiendo artículos, libros, asistiendo y organizando cursos, vivenciando actividades coeducativas.
- Utilizando y elaborando materiales para intervenir en las distintas áreas y en el proyecto de centro.
- Conmemorando el 8 de marzo con actividades destinadas a todo el alumnado.

Así fuimos profundizando en aspectos como:

- La escuela mixta no es garantía de una escuela coeducativa. El modelo de referencia tanto en el conocimiento como en las relaciones sigue siendo el masculino.

- La coeducación supone:
 - Intervención intencionada, preparada y consciente.
 - Reconocer e incluir la contribución de las mujeres a la historia de la humanidad.
 - Desarrollar en niños y en niñas todas las capacidades (el valor, la ternura, la acción, la autoestima...).
 - Permitir expresar la dulzura, la rebeldía, la tristeza, la alegría...
 - Valorar y participar en las tareas domésticas por igual. Disfrutar de los tiempos de ocio, consensuar conflictos, llegar a pactos.

En definitiva, contribuir al desarrollo de mujeres y hombres, niños y niñas más felices, con capacidad para gozar de una mayor autonomía, independencia y capacidad de decisión. El sexismo limita tanto a hombres como a mujeres; hace desgraciados a unos y a otras, sin olvidar que el patriarcado coloca a lo masculino en una situación de privilegio. Es necesario romper con el desarrollo de personas incompletas, apenas la mitad de un ser humano.

Desde nuestro grupo también hemos realizado un auténtico reciclaje personal. Hemos descubierto, aprendido, compartido, que la coeducación es:

- Educar para la Paz. Al considerar a las otras personas de igual a igual, al reconocer sus deseos y sus miedos, se resuelven los conflictos desde el entendimiento y el respeto, no desde la violencia y la humillación. Se evitarían muchos malos tratos (palizas, muertes, violaciones...) y la convivencia en los centros escolares sería mejor.
- Educar en la Libertad. Desde la posibilidad de elegir sin presiones externas, sin clichés que limiten, posibilitando la creación de identidades personales y colectivas más integradoras y saludables.
- Educar en la Justicia. Frases como «en esta casa mando yo», «jugar con muñecas es de mariposas», «las niñas ayudan a sus madres», «los niños no lloran» tienen contenido sexista. Esta asignación de roles no es tratar a todas las personas por igual. Nuestro grupo potencia en el alumnado las mismas reglas y normas, aunque a veces son necesarias acciones positivas.

Estas propuestas suponen educar desde valores democráticos, basados en el respeto y la corresponsabilidad, abarcando todos los aspectos de la vida. La idea básica de nuestro grupo emana de sentir y vivir que con la coeducación transformamos el mundo que nos rodea, nuestra labor como educadoras y educadores tiene una gran trascendencia social, en ello nos jugamos mucho.

2. TEMAS ABORDADOS Y ACTIVIDADES REALIZADAS

A partir de todas estas reflexiones hemos desarrollado nuestro trabajo, tratando los siguientes aspectos:

- Evidenciar el sesgo sexista en libros de texto, vídeos y otros materiales utilizados en las distintas áreas. Para ello hemos ido fomentando la capacidad crítica del alumnado y a su vez creando alternativas con propuestas concretas. Asimismo, se han revisado los materiales de secretaría, tutorías, etc.
- Hacer visible la historia de las mujeres en las distintas áreas: literatura, educación física, salud, a través de encuestas, investigaciones, dramatizaciones...
- En los cursos superiores hemos introducido el concepto de género aplicándolo a programaciones realizadas por el alumnado.
- Contribuir a la corresponsabilidad en las tareas domésticas y en la distribución de tiempos y espacios. Los modelos de referencia que tienen chicos y chicas han sido analizados, creando alternativas más equitativas.

En todo este entramado de actividades, posiciones críticas, modelos aprendidos y alternativas para transformar la realidad nos encontrábamos continuamente con el concepto que tienen chicos y chicas de «sí mismo», es decir, con el proyecto de vida que a través del currículum oculto tienen interiorizado. Así, comenzamos a trabajar la autoestima, la identidad asignada a cada persona, condicionada por factores sociales y fundamentalmente por el género. Nos hacíamos preguntas como:

- ¿Qué relación existe entre la autoestima y el rendimiento académico de niños y niñas?

- ¿Por qué, a pesar de tener mejor rendimiento académico las niñas y mujeres, su éxito profesional (puestos de responsabilidad, iniciativas o incluso ejercitación de la profesión), no corresponde al nivel alcanzado?
- Los niños se distraen más, son más indisciplinados, acatan menos las normas. Su rendimiento académico es inferior, en cambio adquieren mayores puestos de responsabilidad, tienen más iniciativas profesionales y, en su gran mayoría, ejercitan la profesión para la que han sido formados.

¿Por qué esta diferencia?, ¿qué es lo que hace que las mujeres renuncien a su profesión, en mayor o menor medida después del esfuerzo realizado?, ¿qué ocurre con la toma de decisiones? Para investigar este tema hemos utilizado pruebas proyectivas, lluvia de ideas, entrevistas...

Una de las claves fundamentales descubiertas es que la identidad masculina se forma en torno al mundo público o exterior (el trabajo, la aventura...), acompañada del amor. La autoestima de los chicos está fundamentada, básicamente, en el éxito profesional. La identidad femenina gira en torno al amor, acompañada de los elementos del mundo exterior. La autoestima de las chicas está basada en el amor (ser para los demás).

El trabajo de la autoestima ha estado dirigido, tanto en chicas como en chicos, a replantear la identidad de género, teniendo en cuenta que la autoestima personal se favorece cuando una persona toma decisiones que son beneficiosas para ella misma. Romper con los estereotipos y reaprender son tareas fundamentales para poder decidir con autonomía e independencia.

Los ejes fundamentales de la investigación han sido:

- Aspecto cognitivo: ¿Qué pensamos?
- Aspecto afectivo: ¿Qué sentimos?
- Autoeficacia: ¿Qué hacemos?

Al analizar los resultados de estas actividades, introdujimos los conceptos de jerarquización y complementariedad de género con ejemplos ilustrados por el alumnado. Buscamos recursos para eludir, transgredir y reconstruir los roles tradicionales. Trabajamos previamente en el grupo estas propuestas, suponiendo para todos y todas un gran enriquecimiento personal.

Así, construyendo y posibilitando mecanismos desde distintos ámbitos, llegó la Logse y con ella un nuevo alumnado con necesidades y respuestas diferentes. Nos trajo el apoyo legal necesario. La Logse recoge como objetivo fundamental de la educación «proporcionar a niños y niñas, a los jóvenes de uno u otro sexo, la formación plena que les permita conformar su propia y esencial realidad, que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma». Se hace explícita la idea de luchar contra cualquier forma de discriminación y desigualdad por razón de nacimiento, raza, sexo, religión y opinión, y se defiende que la educación debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de estereotipos sociales.

Era necesario pasar de la intención, expresada en la Logse, a la transformación en nuestro centro educativo. La realidad del Instituto en aquellos momentos era difícil. En las sesiones del seminario se repetían una y otra vez los mismos comentarios: problemas de disciplina con el alumnado, violencia entre chicos y en algunas ocasiones entre chicos y chicas, deterioro progresivo del centro (suciedad, rotura de cristales, pintadas...).

En general, el desconcierto y malestar era cada vez mayor; por ello decidimos organizar un curso de profundización abierto a todo el profesorado del centro y en colaboración con el CEP. El objetivo básico era dar posibles soluciones a los problemas existentes desde una visión globalizadora y coeducativa.

Como consecuencia de la formación recibida, propusimos al Claustro realizar un proyecto de convivencia escolar enmarcado en la Formación Continua de Centros y asesorado por el CEP de Sevilla. En ello hemos estado durante todo el curso 99/00, por supuesto incorporando todo lo aprendido en estos años atrás e integrando la coeducación como factor indispensable para educar en valores.

Todos los tutores y tutoras han participado en algunas actividades como:

- Propuestas de acogida al centro.
- Elaboración de las pautas de convivencia a partir de la observación realizada por el alumnado.
- Normas básicas de comunicación, consensuadas con cada grupo.
- Como tema básico, el respeto, con el objetivo de fomentar actitudes de respeto hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el entorno.

En nuestro grupo de trabajo nos detuvimos en un tema que siempre nos había interesado. El diferente comportamiento de ambos sexos respecto a la violencia, expresando con nuestra experiencia docente la conclusión clara de que los niños provocan mayores problemas de disciplina, agresiones, actitudes violentas, hecho lógico si se tiene en cuenta los diferentes estereotipos a los que se somete a niños y niñas en su educación. Con lo que continuaremos encontrándonos hombres violentos, que ejercerán su violencia entre ellos (guerras, enfrentamientos de pandillas, actos racistas, crímenes...). Pero también ejercerán su violencia específicamente contra las mujeres.

Surgían en este tema numerosas dudas y cuestiones. ¿Por qué existe una diferencia tan enorme entre hombres y mujeres ante la violencia? ¿Qué elementos influían más en el aumento de las actitudes violentas en los chicos: la familia, el entorno social, los medios de comunicación? ¿Eran los niños genéticamente más violentos? Estas y otras preguntas nos llevaron a plantearnos la intención de profundizar en el tema, para lo cual utilizamos una encuesta para conocer nuestras ideas previas y posteriormente el libro de Myriam Miedzian (1995), *Chicos son, hombres serán*.

De la lectura, debate y reflexión se sacaron numerosas conclusiones respecto a la relación entre masculinidad y actos violentos; con la teoría del aprendizaje social explicamos la conducta humana analizando la influencia del entorno familiar, comunitario, social y cultural en la conducta individual.

Concluimos que las tres principales fuentes de agresión en el entorno social son:

1. El ejemplo y el refuerzo que da la familia.
2. La subcultura en la que crece un chico.
3. Los modelos de comunicación, la TV en concreto.

Los programas de TV y las películas, los juguetes bélicos e incluso algunos deportes dan a chicos y hombres modelos violentos muy detallados y ayudan a la insensibilización ante el sufrimiento de los demás.

Se aclaró desde el principio que decir que los hombres como grupo son más violentos que las mujeres no significa afirmar que todos lo sean y estén predispuestos a la violencia o que acepten la violencia como una forma de resolver conflictos y alcanzar el

poder. Significa sólo que un porcentaje significativamente mayor de hombres que de mujeres muestran esta tendencia. Como educadores y educadoras la parte que más nos interesó fue buscar la solución: educar a los chicos para el siglo XXI. Es muy posible que una de las cosas más importantes que podemos hacer para mejorar la calidad de la maternidad sea animar a los chicos y a los hombres a ser buenos padres.

- Para reducir la violencia masculina, es muy importante conseguir una mayor participación de los hombres en la crianza y educación de niños y niñas porque marcaría el fin de la adhesión a la mística de la masculinidad y provocaría mejoras significativas en la relación de las madres con sus hijos.
- Cuando un niño es capaz de identificarse con su padre desde su más tierna infancia y cuando esa identificación incluye amar, proteger y sentir vínculos con los demás, el desarrollo de su identidad masculina no depende de reprimir la identificación con su madre y con sus cualidades femeninas. No necesita despreciar a las mujeres para dar solidez a su identidad de hombre. Al tener un padre que participa en su crianza, es más probable que empatice con los demás hombres y mujeres.
- El padre que conecta con su hijo desde muy pequeño y participa en el cuidado del niño o niña forma un vínculo emocional muy fuerte que parece estar ausente en la mayoría de padres tradicionales.
- Aprender a escuchar bien es un medio para evitar conflictos y un instrumento para resolver los problemas que se planteen.

Todo este trabajo nos ha llevado a concluir que es necesario seguir profundizando en esta línea educativa, desarrollando una práctica que implique:

- Favorecer la comunicación para que la resolución de los conflictos intragénero e intergénero se realice desde el diálogo y el respeto.
- Desarrollar valores como la tolerancia, la solidaridad, el cuidado a los demás así como el respeto a las minorías y a la diversidad.

- Favorecer una actitud crítica y constructiva para la transformación de la realidad.

El modelo de convivencia coeducativo se favorece:

- Dedicando recursos a que el centro presente un aspecto cuidado, limpio y acogedor como un valor en el que hay que educar a todas y todos.
- Evitar pintadas y un lenguaje de grafitis agresivo.
- Procurar que los servicios tengan la dotación adecuada para educar en unos hábitos higiénicos: jabón, toallas, espejo, papel higiénico, sin olvidar las necesidades específicas de las chicas (tampones, compresas, etc.).
- Comprar material didáctico coeducador.
- Evitar el despilfarro en cualquiera de sus formas: exceso de fotocopias, energía eléctrica.
- Utilizar recursos reciclados y reciclaje de material.
- Papeleo: la utilización correcta del lenguaje administrativo en todas las comunicaciones internas: boletines, erpas, carteles, avisos..., así como las comunicaciones externas con la comunidad escolar y demás organismos. La visibilidad de la variable sexo en todos los datos estadísticos que se elaboren en el centro.
- El patio escolar: en la función socializadora, merece especial atención que las niñas realicen un aprendizaje de la utilización del espacio central. Requiere que previamente se formule y se consensúe con el alumnado la normativa de utilización equitativa del espacio, reconociendo también a las personas discapacitadas. La utilización del patio escolar para actividades curriculares debe estar planificada para que las niñas y niños participen de manera no estereotipada.
- El lenguaje. Nombrar a las alumnas para hacerlas visibles y ayudarlas en el proceso de identificación personal, ya que éstas no deben renunciar a su identidad sexo-lingüística. Ejemplificar evitando utilizar criterios estereotipados: mujeres como amas de casa y hombres como protagonistas en el mundo público.

Hemos ido incorporando todos estos aspectos en nuestro centro a través de la reflexión, el análisis y la constancia durante estos años.

3. Y EN ADELANTE...

El próximo curso seguiremos trabajando en el Proyecto de Convivencia como aspecto globalizador y con algunas propuestas concretas a asumir por el Equipo Directivo.

El Grupo de Coeducación, además de estar integrado totalmente en el Proyecto de Convivencia, seguirá analizando y elaborando materiales coeducativos. Desde nuestra experiencia las materias transversales son un fantasma. Si el profesorado no se siente motivado e interesado por ellas, brillan por su ausencia en las programaciones y más aún en la práctica diaria del aula. Considerando el gran interés que tenemos en evidenciar la **coeducación para transformar la situación**, seguimos trabajando en dos líneas básicas:

- Análisis desde cada área del material escrito y audiovisual, desde el punto de vista de la discriminación sexista. Crítica, denuncia y alternativas.
- Programar la coeducación como transversal de 1.º a 4.º de la ESO en las distintas áreas, con un tiempo específico en cada una de las asignaturas. La transversalidad debe ser una realidad.

En ello estamos. Nuestro título «Trabajando desde la coeducación, transformamos la situación» responde a nuestro proyecto de hacer una escuela y, por lo tanto, una sociedad, donde la violencia ancestral que genera actitudes de sumisión en las niñas y de dominación en los niños desaparezca.

Los chicos utilizan, en general, la violencia como instrumento para resolver conflictos. La continuación de la «ley del más fuerte» que rige el mundo animal. En los chicos se tendrá que fomentar el desarrollo de la afectividad, el tener en cuenta a los demás y no ganar a cualquier precio.

En las chicas es importante resaltar que la sumisión es un comportamiento tan inadecuado como la agresividad en los chicos. Aunque las conductas sumisas no molestan aparentemente tanto como las agresivas, son igualmente negativas para el desarrollo personal de esas futuras mujeres. Hemos de enseñarlas a que hagan uso de sus espacios, su tiempo al hablar, etc. Tenemos que desarrollar en las niñas y adolescentes la asertividad, esa con-

ducta propia de las personas maduras que sienten un profundo respeto tanto por ellas mismas como por las demás y son capaces de hacerse valer, de reivindicar lo que les pertenece y de negarse a hacer aquello que no quieren. Las personas asertivas son conscientes de sus sentimientos y son capaces de canalizarlos.

Este desarrollo de la asertividad en las chicas, futuras mujeres, y el tener en cuenta a las otras personas en los chicos, futuros hombres, romperá la base de la humillación, la ridiculización, las descalificaciones, la imposición de la fuerza física...

Siendo conscientes del arraigo tan profundo que tienen estos comportamientos de dominación-sumisión, debemos utilizar todos los recursos posibles para erradicarlos y seguir avanzando en su análisis y consecuencias. Por ello nuestro grupo se sigue llamando: «Estamos por la coeducación».

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, Sandra (1995), *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.
- ALTABLE, Charo (1991); *Penélope o las trampas del amor*. Madrid, Mare Nostrum.
- CAMPS, Victoria (1994), *Los valores de la Educación*. Madrid, Anaya.
- DUBY, Georges y PERROT, Michelle (1992), *Historia de las Mujeres*. Madrid, Taurus.
- GARCÍA MESEGUER, Álvaro (1994), *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Barcelona, Paidós.
- LAGARDE, Marcela (1996), *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, horas y Horas.
- LAGARDE, Marcela (1998), *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- LERER, M.^a Luisa (1991), *Sexualidad femenina*. Barcelona, Plaza y Janés.
- MIEDZIAN, Myriam (1995), *Chicos son, hombres serán*. Madrid, horas y Horas.
- RIVERA, María-Milagros (1994), *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona, Icaria.
- SALAS, Begoña (1994), *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Coeducativo de Centro*. Bilbao, Maite Canal.

SAU, Victoria y otras (1992), *Otras lecciones de Psicología*. Bilbao, Maite Canal.

SIMÓN, M.^a Elena (1999), *Democracia Vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Madrid, Narcea.

TURIN, Adela (1995), *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid, horas y Horas.

URRUZOLA, M.^a José (1991), *¿Es posible coeducar en la escuela mixta?* Bilbao, Maite Canal.

URRUZOLA, M.^a José (1992), *Guía para chicas*. Bilbao, Maite Canal.

URRUZOLA, M.^a José (1996), *Aprendiendo a amar desde el aula*. Bilbao, Maite Canal.

URRUZOLA, M.^a José (1997), *Educación de las relaciones afectivas y sexuales desde la filosofía coeducadora*. Bilbao, Maite Canal.

VANDANA, Shiva (1995), *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid, horas y Horas.

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES MASCULINAS Y FEMENINAS EN LA ESCUELA

Amparo Tomé González

«La masculinidad y la feminidad no son sólo rasgos del carácter o el aprendizaje de roles sexuales y sociales que se aprenden durante la infancia y la adolescencia para después desarrollarlos en la vida adulta. Por el contrario, hemos de entender la construcción de las identidades sexuales como procesos continuos, contradictorios, que se definen y redefinen en todas y cada una de las acciones humanas a lo largo del proceso de vida» (Tomé, 1999).

En primer lugar, quiero agradecer la disposición, el esfuerzo, las actitudes y las líneas de trabajo a la directora y a todas las personas que han hecho posible el curso en el que participamos «Coeducación y Sexismo». Hemos de reconocer que desde hace años ellas y muchas otras se vienen comprometiendo de forma consciente y constante con la formación permanente del profesorado de todas las etapas educativas. Este esfuerzo nos permite considerar como prioridades educativas, la igualdad y la diferencia sexual, la construcción de las identidades de género, la transmisión de valores para una nueva ciudadanía, y las responsabilidades educativas del profesorado, las familias y el alumnado. Este compromiso abarca desde la innovación educativa a la participación y la difusión de investigaciones escolares que van dán-

donos luz, abriendo brechas y nuevos caminos hacia una escuela más democrática, participativa e igualitaria.

Empezaré haciendo un ejercicio rápido sobre los implícitos del título de mi intervención y a continuación sobre el curso. El título de la intervención hace una afirmación que nos predispone a mirar a la escuela desde una perspectiva más amplia y sobre todo más humana. La escuela —como espacio socializador que es— no sólo transmite estereotipos de género sino que es, entre otros espacios educativos, productora y reproductora de elementos que fundamentan la construcción de las identidades de género. Es decir, ya el título nos anima a pensar la escuela como una institución que, además de transmisora de conocimientos, transmite normas, principios, reglas y valores.

En segundo lugar, el título del curso —Coeducación y Sexismo— nos remite al pensamiento binario y opuesto de la coeducación como superación del sexismo. Llevamos años intentando combatir las desigualdades que impone el sexismo, años queriendo introducir elementos coeducativos en el ámbito escolar que pueden contrarrestar las jerarquías de la organización escolar, introducir elementos de la cultura femenina en el currículum, potenciar las relaciones escolares entre chicas y chicos, la sensibilización de las instituciones competentes en materia de educación, entre el profesorado y las familias.

Y también sabemos, por nuestra larga experiencia, que la coeducación tiene viejos y nuevos detractores, antiguas y nuevas argumentaciones a favor y en contra pero que como es un tema complejo que afecta tanto a las estructuras como a las y los agentes educativos, se suele aplazar, se imponen urgencias o nuevos mandatos que desestiman los retos que tiene planteado el sistema educativo en un mundo en crisis y en cambios profundos. Los buenos resultados de las alumnas en el sistema escolar reafirman a aquellas personas que aseguran que la igualdad está conseguida. El acceso de las chicas a las carreras reconocidas como «masculinas» hasta hace unos años, también forma parte de este discurso de la igualdad.

La coeducación va mucho más allá de reclamar una igualdad en el acceso de las mujeres al mundo público. La coeducación colabora a abrir el debate del mundo invisible de los centros educativos porque observa las relaciones inconscientes del currículum oculto y hace propuestas prácticas educativas que por un

lado afectan de forma directa nuestras propias creencias, valores éticos y sociales, y por otro lado, tienen repercusiones en las relaciones familiares, escolares, de amistad, laborales, etc. Estas dimensiones pueden ser algunas de las causas que producen resistencias a introducir la coeducación en los centros escolares. Además de éstas hemos detectado otras que tienen que ver con la inercia institucional, con las ideologías pedagógicas, etc. que no son objeto de estudio en el día de hoy, pero que es necesario tener en cuenta para podernos adentrar en el complejo mundo de las resistencias a la coeducación.

La fotografía, aunque algo estereotipada, es la de una escuela con normas y reglas aún tradicionales, con un profesorado a veces confuso de sus nuevos roles, que está desvalorizado socialmente y que se encuentra que cada día ha de asumir unas responsabilidades para las que ni está formado ni cuenta con herramientas teóricas o prácticas que le permita conseguir que la escuela eduque y que la escuela enseñe.

Pues bien, los problemas que tenemos hoy en día en nuestras escuelas son de naturaleza diferente, tienen diversas causas y no tenemos en nuestras manos todas las soluciones. Creemos que es urgente un debate social sobre la escuela para el nuevo siglo. Con este deseo, pasaré a centrarme en el eje del planteamiento que deseo que podamos analizar: la construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela.

Sabemos que el sexismo, es decir, las diferencias y las jerarquías que hacemos entre los dos sexos que conviven en nuestras aulas, a menudo se convierten en desigualdades ya que valoramos más las actividades, los comportamientos y los conocimientos de un sexo que los del otro. También es cierto que hasta que diversas investigaciones microsociológicas y feministas nos han mostrado de forma sistemática los resultados al respecto, podíamos excusarnos en la presunción y creencia de que la escuela educaba en los principios de la igualdad. Haremos un breve repaso sobre algunos de los hechos que nos ilustran la falsedad de dicha creencia.

1. LA ESCUELA NO EDUCA EN LOS PRINCIPIOS DE IGUALDAD

Por ejemplo, si el currículum explícito sólo menciona como importantes los hechos, los conocimientos y las experiencias de

los hombres y los aspectos, los conocimientos y las experiencias de las mujeres han estado y siguen excluidas de todas las materias escolares en todas las etapas educativas, el propio sistema educativo está jerarquizando y valorando un sexo sobre el otro. Por lo tanto, ¿en qué modelos sociales está educando el sistema educativo y que valores está transmitiendo la escuela a las chicas y los chicos?

Asimismo, la organización escolar nos muestra que los porcentajes de mujeres y hombres tanto en las etapas educativas como en los cargos de responsabilidad y poder están representados de forma muy desigual. Vemos que en los niveles más básicos del proceso de enseñanza, el de educación infantil y primaria, las mujeres están mayoritariamente representadas mientras que en los niveles universitarios y en los cargos políticos educativos son los hombres los que ocupan estos puestos laborales. Una lectura simple de esta situación nos puede transmitir un mensaje claro. Los hombres son más aptos para ejercer puestos de responsabilidad e importancia valorados socialmente; por consiguiente, los valores que sustentan estas responsabilidades sociales son «masculinos».

Si, por otro lado, miramos la importancia de las materias en los centros de secundaria, son las asignaturas de matemáticas, la física y algunas tecnologías las que marcan los principios de la racionalidad, del futuro trabajo, de la importancia del mundo productivo y por lo tanto retributivo; son también estas asignaturas las que sirven de indicadores educativos para discernir y clasificar al alumnado en inteligente, apto o nulo para el trabajo académico. ¿Nos ha de extrañar, por lo tanto, que la gran mayoría de los chicos hagan elecciones académicas en este sentido? ¿No se lo estamos indicando continuamente de forma sutil?

Son el pensamiento y los argumentos binarios los que representan a la masculinidad como la racionalidad y el universalismo, ambas formas de entender el mundo y por ende, nos enseña a contraponer los conceptos educativos y vitales como buenos o malos, importantes o superfluos, interesantes o sin interés, necesarios o innecesarios, relevantes o irrelevantes, masculinos o femeninos. No nos es difícil, entonces, entender los mensajes que se transmiten en la escuela si ésta premia, por ejemplo, el mundo laboral y público (considerado masculino) sobre el doméstico y privado (considerado femenino), el trabajo retribuido (ejercido mayoritariamente por los hombres) sobre el

voluntario y del amor (realizado por las mujeres), la producción sobre la salud y el bienestar, la racionalidad sobre la emotividad, la competitividad sobre la cooperación, los deportes competitivos (el fútbol, el baloncesto, el jockey, etc.) sobre los juegos (las gomas, la charranca, etc.), la rapidez sobre la reflexividad, la palabra sobre el silencio, etc.

Mientras que el deporte considerado masculino que se juega en las pistas de los centros educativos representa la fuerza física y el poder del cuerpo, las matemáticas y la física sirven como las representaciones del poder racional y la fuerza mental masculina que domina las aulas. Serás un alumno excelente si eres bueno en las «mates» y además eres un hábil deportista. La escuela valora lo masculino tanto en el deporte como en las ciencias.

Estas versiones estereotipadas de la realidad influyen las visiones, las actitudes y las expectativas de los chicos tanto durante su estancia en la escuela como fuera de ella. Sólo si analizamos estos hechos escolares podremos entender por qué la mayoría de los chicos siguen rechazando las asignaturas de humanidades; su inclinación por las materias vocacionales; sus actitudes de dominio y competitividad en el aula y en el patio en cuanto al uso de los espacios y los tiempos y la atención del profesorado; hasta qué punto valoran los deportes y la fuerza física. Y su falta de interés por los valores del cuidado, de la empatía, de compartir y amar.

Asimismo, muchas prácticas escolares apoyan de forma inconsciente estos valores de la masculinidad. La marginalidad de temas de importancia como la sexualidad, las expectativas de vida, la paternidad, las relaciones humanas, etc. Las prácticas pedagógicas ensalzan el valor del esfuerzo individual y competitivo sobre el esfuerzo colectivo y de colaboración. El autoritarismo es más valorado que la comprensión. El glamour de las materias científicas por su objetividad y esencialismo sobre las humanistas, que son culturales, interpretativas y subjetivas.

Podemos seguir extendiendo este listado desgraciadamente interminable a las formas del lenguaje verbal y no verbal utilizadas en los centros escolares, a las actitudes del profesorado ante problemas considerados femeninos que se tachan de irrelevantes porque las niñas son unas quejicas, se asustan y piden constantemente ayuda. Las formas tan diferentes de castigo delante de las transgresiones de género: son siempre más aceptadas las

transgresiones de género femeninas que las masculinas, es decir, si un chico se comporta como una chica, el castigo es siempre mayor que al revés.

De la misma forma, el profesorado tiende a interactuar más con los chicos y las chicas que realizan actividades atribuidas a su sexo y género. Por ejemplo, si los chicos en un aula de infantil están jugando con legos o juguetes de construcción o las chicas están escenificando roles femeninos.

Si nos referimos a las evaluaciones, ocurre otro tanto. Se puede evaluar a través de diversas herramientas (multiple choice, tests en los que tienen que apuntar si la aseveración o el hecho es verdadero/falso, desarrollar un tema, etc.). Sabemos que los chicos suelen obtener mejores resultados si son tests cortos y las chicas si tienen que desarrollar temas o hacer conexiones entre los conocimientos. Sin embargo, estas diferencias no suelen tenerse en cuenta a la hora de la evaluación. Si paralelamente analizamos las interpretaciones que el profesorado hace del alumnado cuando evalúa el esfuerzo personal y pone las notas, no nos asombrará descubrir que las chicas que obtienen muy buenas notas se dice que son muy trabajadoras, mientras que sus compañeros con los mismos resultados académicos son muy inteligente o brillantes.

Durante años todas las personas que nos hemos dedicado a estudiar las desigualdades de género y hemos investigado en las aulas, hemos centrado nuestros primeros estudios en cómo las chicas quedaban y quedan relegadas a un segundo plano, cómo ante la supuesta igualdad las chicas interiorizan patrones de comportamiento que las relega posteriormente en el ámbito laboral, cómo sus opiniones no son tenidas en cuenta, cómo su habla es considerada irrelevante, etc.

2. *LOS PASOS SEGUIDOS PARA LA DETECCIÓN DE ESTAS DIFERENCIAS Y DESIGUALDADES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: LA PROBLEMATIZACIÓN DE LA MASCULINIDAD*

De forma simple y lineal resumiré los pasos que hemos seguido en los estudios sobre las relaciones de género. En un primer momento, al ir descubriendo las desigualdades de género, hemos hecho hincapié en el acceso y la visibilidad de las chicas en los espacios escolares, en la elección de asignaturas, en las

opciones curriculares, etc. para conseguir que el profesorado, siendo consciente de estas desigualdades, pudiera transformar su conciencia y sus prácticas educativas. En una segunda fase, descubrimos que el mundo de las «culturas femeninas» estaban fuera de los conocimientos, modelos y experiencias educativas; por lo tanto, reclamamos su inclusión. Las desigualdades a las que me acabo de referir son algunos elementos claves de estas dos fases. En un tercer momento, que es en el que creo que estamos, pusimos la complejidad de las relaciones de género como el eje central de las investigaciones e intervenciones educativas.

Ha sido en este tercer momento en el que se ha empezado a problematizar la masculinidad. Tenemos ya resultados de algunas investigaciones europeas que ilustran un hecho bastante actual y es que los chicos mayoritariamente están obteniendo unos resultados académicos más bajos que las chicas y que los niveles de agresividad en el ámbito escolar, familiar y ciudadano se está convirtiendo en un fenómeno social que afecta a las relaciones sociales.

El profesorado dice que más del 80% del tiempo dedicado a controlar los comportamientos agresivos y disruptivos de los chicos son tiempos perdidos para otras actividades escolares. Sin contabilizar el esfuerzo, el estrés del profesorado, el gasto en paliar los destrozos provocados por el vandalismo, o los robos, etc.

Todos los estudios sobre culturas juveniles y escolares nos arrojan el siguiente panorama. Los malos comportamientos son atribuibles a los chicos. Los chicos y los hombres tienden a tener más accidentes mortales que las chicas y las mujeres. Los índices de suicidios son más altos entre la población masculina que en la femenina. Los asesinatos son perpetrados mayoritariamente por chicos u hombres. Los porcentajes de reclusos superan al de reclusas. Los chicos y los hombres son sujetos y objetos de actos de violencia, excepto en los casos de violación, asaltos sexuales y violencia doméstica, en los que las mujeres son las víctimas. Estos y otros hechos evidencian que la construcción de un tipo de masculinidad no es solamente un problema social, sino que también lo es educativo si escuchamos al profesorado y sobre todo al alumnado, tanto a las chicas como a los chicos.

Para comenzar a realizar un primer análisis de diagnóstico sobre la masculinidad en nuestro centro, podemos hacernos algunas preguntas generales:

1. ¿Cuál es la participación de los chicos en materias escolares que no tengan una orientación tecnológica?
2. ¿Qué tipo de formación ofrece nuestro centro escolar en materias de educación para la vida, educación en la igualdad, en sexualidad, en relaciones afectivas, en programas para la paz, en educación intercultural, etc.?
3. ¿En qué espacios y con qué actitudes obtienen la autoestima los chicos? Revisemos las actividades deportivas, las calificaciones escolares por materias, las agresiones, las actitudes respecto a sus compañeras, profesoras, las mujeres, etc.

El hecho de trabajar la masculinidad desde la escuela no está exento de problemas ideológicos, metodológicos y prácticos. No podemos plantearnos las mismas fases de trabajo que hemos seguido con los estudios e intervenciones que se han realizado con las chicas, ya que tanto en el currículum explícito como en el oculto, los hombres han sido la medida y el patrón educativo y una de las reglas prácticas más importantes del patriarcado.

Las asignaturas están llenas de modelos, conocimientos, prácticas y experiencias masculinas. El profesorado les ha dado y les continúa dando el protagonismo en las aulas y en los patios que ellos creen merecer por el hecho de ser chicos. Les hablan en masculino. Les han dedicado más tiempo y atención que a sus compañeras, siempre les han parecido más interesantes sus comentarios que los de sus compañeras, piensan que son menos trabajadores, más infantiles y más trastos que sus compañeras, pero que en el futuro podrán salir adelante. Los libros de lectura utilizados por ellos han sido escritos por hombres y los temas que tratan son de aventuras, de experimentos, de biografías, de temas masculinos y así un largo etcétera que nos dice que los planteamientos e intervenciones no pueden ser de la misma naturaleza que los trabajos realizados con el acceso, presencia y valor del mundo femenino en la educación.

Pero nos podemos preguntar: ¿son todos los chicos iguales? ¿Responden todos a esta definición tan cierta pero tan atroz de la masculinidad hegemónica? Un modelo masculino que se define por detestar todo lo femenino (misoginia), el uso de la violencia como forma de resolución de problemas (la fuerza y la agresividad), el odio a los hombres que no se ajustan a su modelo

de sexualidad heterosexual (homofobia) y que necesitan de espacios homosociales. Obviamente, no todos los chicos se identifican con este modelo de masculinidad; existen otros modelos de masculinidad que conviven en el silencio más absoluto, en el miedo a ser descubiertos, en el anonimato. Estos chicos están en cierta manera tan discriminados como algunas de sus compañeras de aula.

Creo que es el momento de volver a retomar el título del curso; si pensamos en una escuela más participativa y democrática, hemos de abrir espacios en donde los problemas escolares o educativos puedan ser analizados desde la perspectiva de género. Hemos de utilizar las herramientas de observación y análisis que nos permitan desmitificar y aclarar que las diferencias culturales entre los hombres y las mujeres no dependen de sus diferencias genéticas o de su fuerza física. Por ejemplo, que los hombres no son más agresivos que las mujeres porque generan más testosterona. Que los hombres no tienen el cerebro más desarrollado que las mujeres. Que la relación de los niños con sus madres no determina sus comportamientos masculinos. Que el desarrollo psicológico de raciocinio de los niños no alcanza niveles de excelencia más altos que los de las chicas.

Y para ello, hemos de crear espacios de relación en los que se definan y trabajen los valores que queramos redefinir de acuerdo con los nuevos contextos de la vida y de la educación, para que sean los valores los que marquen las pautas de los comportamientos y éstos las prácticas de relación. Espacios en los que el alumnado pueda expresar sentimientos, deseos, ansiedades; etc. Espacios en los que se ponga el acento en la relación y en las preguntas de las personas, de forma que el conocimiento sea un medio para dar sentido a la experiencia.

La masculinidad constituye uno de los polos de las relaciones de género, ya que tiñe de tonos masculinos a quienes entran en esta competición y les contrapone a los seres femeninos y a los «otros» masculinos que quedan fuera de este espacio homogéneo masculino. Por lo tanto, hablar de género no es sólo hablar de mujeres, sino de las relaciones de desigualdad social y sexual por las que algunos hombres oprimen a las mujeres de acuerdo a ciertas interpretaciones culturales. En segundo lugar, los dos sexos configuran la humanidad, pero las variantes de los géneros son muchas. Por lo tanto, cabe distinguir entre unas formas

hegemónicas y unas formas subordinadas de masculinidad en cada momento y contexto. En tercer lugar, la masculinidad no es un lastre de un pasado más violento e inculco del que nos liberamos a medida que nos vamos educando en democracia. Formas de masculinidad dominante han existido y existen, se definen y redefinen en diversos momentos históricos y culturales. Por todo ello, las connotaciones de la masculinidad son muy variadas y parciales.

Hoy en día vivimos una serie de cambios sociales que han alterado las condiciones sobre las que se construyeron los arquetipos masculinos del siglo XX. No sólo se ha quebrado el monopolio masculino del empleo, de la política, de las artes, de la escuela o de las armas ante la fuerza del feminismo, sino que las bases económicas y políticas que lo sustentaban también se han modificado. Es muy difícil planear un hogar en que sólo un miembro tenga ingresos laborales. No nos parece democrático un sistema político en el que no haya ninguna mujer que ostente cargos de responsabilidad. Cada vez más se conocen y reconocen las aportaciones de las mujeres científicas, directoras de cine y teatro, artistas, etc. En la escuela las chicas obtienen mejores resultados académicos que los chicos, e incluso no se ve legítimo que el ejército vete la entrada de las mujeres.

¿Significa esto que la masculinidad está en crisis? La respuesta ha de matizarse. Ciertamente, el lema de la crisis de la masculinidad sirve para abrir un nuevo flanco en la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres; no obstante, en sí mismo presupone una serie de interpretaciones de la realidad social que son demasiado optimistas. En primer lugar, aunque muchas mujeres tengan acceso a los espacios que les estaban vetados, no llegan a ellos en igualdad de condiciones. Y no se observa el movimiento recíproco de los hombres por compartir las responsabilidades domésticas y privadas.

En segundo lugar, tampoco los estudios sobre adolescentes indican que éstos se hayan desmarcado de los arquetipos segregacionistas. Es verdad que la escuela constituye uno de los espacios menos desiguales, y que por ende la supremacía de los chicos es frágil, pero también es cierto que muchos de ellos actúan en defensa de sus supuestos espacios homogéneos (Informe Arianne, 1998).

En tercer lugar, estos cambios no constituyen una tendencia imparable. En muchos otros momentos históricos han cambiado los arquetipos y las mujeres han ganado en autonomía con res-

pecto al pasado, pero el proceso se ha revertido. Quizá los factores actuales favorezcan más la igualdad que en otros momentos históricos, pero el proceso depende en buena medida de la realización de unos proyectos políticos que cuestionen las relaciones de poder, y en todas las relaciones de poder la parte dominante se resiste a perderlo.

3. EL RETO DE LA COEDUCACIÓN

Como nos habíamos referido anteriormente, la coeducación es una mirada escolar que ayuda a replantear estos aspectos que acabamos de mencionar. La coeducación contiene varias facetas. En primer lugar, tiene como uno de sus objetivos la eliminación de las jerarquías culturales entre lo masculino y lo femenino. En segundo lugar, propone establecer intersecciones entre las clasificaciones sociales de lo masculino y lo femenino. No se trata tan sólo de mostrar que las chicas quedan a veces en un segundo plano, sino también de hacer que los chicos sean más femeninos y las chicas más masculinas.

La coeducación, por tanto, señala un camino difícil de poner sobre la mesa, pone de manifiesto contradicciones, intersecciones y desmitificaciones. Su valor pedagógico radica sobre todo en su contenido democrático para hacerlo extensible a todos los hombres y las mujeres tanto en las esferas públicas como las privadas. Por lo tanto, para conseguir unas relaciones entre los géneros, hacemos la propuesta de coeducar a los chicos teniendo en cuenta tres pasos, si previamente nos hemos hecho las preguntas y sabemos cuál es la realidad de los chicos en nuestro centro (preguntas que indicábamos antes):

1. Diagnosticar la situación teniendo en cuenta la influencia de las relaciones sociales que entran en juego.
2. Revisar las estrategias didácticas de acuerdo con los resultados de las investigaciones empíricas sobre las didácticas específicas de las materias curriculares que constituyen la educación secundaria.
3. Desarrollar dispositivos pedagógicos escolares a partir del análisis de la información recogida de las chicas y los chicos en las sesiones de tutoría (Rovira, 2000).

Para terminar, me referiré brevemente a tres de las reglas sociales que consideramos relevantes en la formación de las identidades de género. La regla de la visibilidad, la regla de la definición y la regla de la responsabilidad.

Hemos de conseguir hacer visibles tanto los rasgos masculinos como los femeninos en todos y cada uno de los espacios, tiempos y relaciones escolares. Los chicos y las chicas han de poder conocerse y relacionarse de forma que puedan definir aquello que desean, les agrada o desagrada, lo que consideran importante o irrelevante del otro sexo sin tener que apoyarse en los estereotipos de género que limitan sus expectativas, sus acciones y sus visiones del mundo. Y, por último, hemos de romper con la conceptualización binaria de opuestos y que la regla de la responsabilidad atañe por igual a las chicas y a los chicos en aquellos espacios denominados públicos tanto como en los privados y domésticos.

BIBLIOGRAFÍA

- TOMÉ, Amparo (1998), *Project Arienne. Broadening Adolescent Masculinities. European Final Report*. Comisión de las Comunidades Europeas. December.
- ROVIRA, Marta (2000), *El tratamiento de la agresividad en los centros educativos: propuesta de acción tutorial*. Cuadernos para la Coeducación núm. 15. Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma.