

## LA COEDUCACION, UN QUEHACER ÉTICO: MEMORIA Y PRESENTE

Consuelo FLECHA GARCÍA  
Universidad de Sevilla

En los últimos años estamos asistiendo a un cambio de perspectiva en la reflexión sobre las mujeres y su presencia en ámbitos diferentes al doméstico y familiar. Con su evidente mayor acceso a funciones y tareas no tradicionalmente femeninas, aún sin considerarlo un objetivo ya suficientemente logrado, han protagonizado un proceso de cambio, tanto en su vida cotidiana como en el papel que desempeñan en la sociedad, que está haciendo emerger con fuerza la necesidad de nuevos análisis que vayan más allá de lo cuantificable; análisis que pongan de manifiesto qué hay debajo de esa apariencia de igualdad y modernidad en la que las mujeres hoy se están moviendo.

En esta reflexión pendiente se incluye el considerar cómo están presentes las mujeres -y cual ha sido el proceso que lo ha hecho posible-, en todos esos ámbitos a los que se han ido incorporando, no sólo como consecuencia de necesidades y convicciones personales, sino también como fruto de los indudables cambios sociales experimentados en pocas décadas. A unos ámbitos diseñados no siempre contando con ellas, o incluso pensados sólo para el colectivo masculino, que están necesitando de estudios de mayor alcance. Una tarea que, fácil es constatarlo, va ganando actualidad.

### **LLEGAR HASTA AQUÍ**

El camino recorrido para llegar hasta aquí ha sido especialmente largo, aunque en el tramo que está a nuestra vista, el avance pueda sorprender a quienes no habían prestado mucha atención a un tema que consideraban marginal.

Los movimientos sociales por la igualdad de las mujeres, y la incorporación mayoritaria de las niñas al sistema escolar -aunque el último estudio de

la PAI<sup>1</sup> señale que todavía hay cincuenta países en los que se les ofrecen menos oportunidades educativas que a los varones-, junto a la preparación consecuente que ella ha producido, han sido en el pasado reciente, y siguen siendo, factores determinantes de los cambios experimentados. Y ésto aún a pesar de que durante muchos años esta educación haya sido, bien una preparación que contribuía a reforzar los papeles asignados, bien la incorporación a una enseñanza para chicos impartida también a chicas. España se situó durante más tiempo en el primer caso, y otros países de Europa y Estados Unidos, en el segundo.

La incorporación de las niñas al sistema educativo en España, desde la Ley Moyano de 1857 hasta casi la Logse de 1990, fue siempre con un currículum que las preparaba para el rol social que tenían asignado; lo que se ponía de manifiesto en la enseñanza primaria de manera especial, y con ciertas particularidades, también en la secundaria. Igualmente desde finales de siglo fueron apareciendo diferentes centros dedicados a la preparación de la mujer para determinadas profesiones que se adecuaban con su condición femenina. Educación que, a todos los niveles, se recibía en régimen de separación respecto de los chicos, menos en dos breves paréntesis, uno en el Sexenio Revolucionario, y otro en la II República<sup>2</sup>.

Sólo algunos centros, en las últimas décadas del siglo XIX, funcionaban en un régimen de enseñanza mixta; como por ejemplo los que atendía la Iglesia Evangélica y normalmente los creados por personas de la Institución Libre de Enseñanza; a partir de 1900 también las escuelas racionalistas, fruto de la experiencia pedagógica de Ferrer Guardia.

La coeducación era un tema al que Congresos y Publicaciones hacían continua referencia, especialmente, desde 1868. En el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, fue objeto de debate en relación con la educación de párvulos, y a pesar del espíritu de renovación que alentó el conjunto de las sesiones, las conclusiones del mismo expresaron con claridad lo que se pensaba sobre el tema, es decir, que «la unión de niños de ambos sexos, debe terminar en la escuela de párvulos. Esta idea se impone por sí misma, y es inútil defenderla»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> La organización norteamericana Population Action International, ha dado a conocer estos datos en enero de 1994.

<sup>2</sup> Durante los diferentes Gobiernos de la etapa republicana, el tema de la coeducación se convirtió en una cuestión polémica. Políticos, educadores, moralistas, familias, ... participaron en el debate sobre las ventajas y/o los peligros que esta práctica educativa aportaba. Un buen número de publicaciones dan testimonio de ello. Señalo aquí la traducción que la Editorial Espasa Calpe publicó en 1932 de la obra de Elisabeth Huguenin, titulada *La coeducación de sexos. Experiencias y reflexiones*, y la que tres años más tarde, en 1935, escribe como respuesta Francisco Blanco Nájera, titulada *Coeducación y educación sexual*, en la que el autor rebate los planteamientos de la primera.

<sup>3</sup> CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO (1882): *Actas de las Sesiones Celebradas*, Madrid, Publ. Sociedad de Fomento de las Artes, p. 353. Y a ésto se añade, en relación a quién había de encargarse

De igual modo sucedía en otras publicaciones y revistas, como en *La España Moderna* en la que encontramos noticias y comentarios al hecho de la coeducación en diferentes países. Quiero destacar uno de los párrafos que esta revista recoge en su número del mes de agosto de 1903, sobre el peligro que estaba corriendo en Estados Unidos la coeducación en aquellos años: «Nuestra posición en el mundo pedagógico peligr... Ha llegado la hora de que todos los amigos de la coeducación de sexos junten sus fuerzas para resistir a sus enemigos. Lo que ayer parecía un hecho definitivo, resulta hoy en tela de juicio<sup>4</sup>. Afirmación que, como veremos más adelante, vuelve a repetirse en la actualidad, aunque sea desde justificaciones diferentes.

La prohibición de la enseñanza mixta -que entonces se identificaba con coeducación-, fue la situación habitual, salvo en circunstancias muy excepcionales, hasta la nueva Ley General de Educación de 1970, la cual si no llegó a regular un régimen de enseñanza mixta, tampoco impidió su aplicación, lo que fue haciendo posible una transformación paulatina de los centros<sup>5</sup>.

Pero el cambio se limitó a escolarizar en una misma aula a chicos y chicas -requisito considerado necesario pero no suficiente para una igualdad de oportunidades-, sin apenas planteamiento de lo que tenía que suponer la creación de un nuevo marco de relaciones educativas no determinadas por los estereotipos de género. Fueron las chicas las que tuvieron que incorporarse a un ambiente de aparente igualdad, en el que su mundo o no aparecía, o no se le asignaba el mismo valor; y en el que se les transmitía una cultura considerada superior, e identificada con lo masculino, por lo tanto necesariamente parcial e incompleta. Se iba consiguiendo una escuela mixta, pero se estaba muy lejos de tener una escuela coeducativa.

En la nueva etapa, caracterizada por el reconocimiento de la igualdad de oportunidades como un principio educativo, aunque lo conseguido dista mucho de lo que se pretende, son claros los elementos de avance de unos procesos educativos, aún inicialmente coeducativos, pero en los que se está ya viviendo una mayor conciencia de experiencias igualitarias. Es justo reconocer que el marco escolar es el que, comparativamente, ofrece mayores oportunidades para la igualdad de quienes participan de él, aún contando con las limitaciones evidentes que manifiesta, y con que el modelo de referencia fundamental que

---

de esta enseñanza: «Las maestras deben ser las encargadas de dirigir las escuelas de párvulos. La ternura de la mujer, su dulce voz y la expresión de su rostro, son cualidades que inspiran confianza al niño, y que en vano intentará suplir el hombre». *Ibidem*.

<sup>4</sup> ARAUJO, Fernando: «La coeducación de sexos». *La España Moderna*, Tomo 176, 1903, p. 167.

<sup>5</sup> En estos años de nuevo empiezan a publicarse estudios sobre la coeducación; entre otros señalamos aquí el de BARTOLOMÉ, Margarita (1976): *La coeducación*, Madrid, Narcea.

todavía transmite, sigue siendo el elaborado durante siglos por el mundo académico, que ha sido masculino<sup>6</sup>.

Otros ámbitos sociales y profesionales, sin embargo, siguen suponiendo un mayor obstáculo a la hora de posibilitar un modo menos uniforme, más diversificado, o incluso diferente, de desarrollar las actividades que les son propias, e imponen a quienes a ellas acceden, el asumir estilos homogéneos -por razones históricas, obviamente masculinos-, como garantía de permanencia y promoción en ellos. Lo que, en el caso de las mujeres, significa pagar un precio añadido.

Y como sabemos que no se puede cambiar la mentalidad con fórmulas hechas, sino con una progresiva sensibilización y toma de conciencia de lo que hombres y mujeres quieren ser, individualmente o como grupo, hoy se presenta ya como imprescindible el impugnar las peculiaridades atribuidas al colectivo femenino en el reparto social, asignación que ha condicionado en gran medida, y aún lo hace, los procesos formativos de chicas y chicos. Ello, aunque nos encontremos cada vez con mas personas que parten de un mayor convencimiento de que ya se actúa en la escuela desde una nueva mentalidad, lo que cualquier análisis serio de la realidad, demuestra que no es así<sup>7</sup>.

Una asignación distinta de las mismas atribuciones de valor, cuando se aplican a personas diferentes, no ha dejado de contribuir al mantenimiento de las desigualdades, circunstancia que vivida en la educación, supone prescindir de uno de los valores fundamentales que está llamada a desarrollar. El cambio requerido, que tiene que ver con actitudes, con relaciones, con expectativas, con valores, vendrá si se ofrecen no palabras, sino espejos, para que cada persona tenga la oportunidad de mirarse y ver qué hace en la práctica, qué actitudes transmite en situaciones que están reclamando valores alternativos, como aportación a un mundo y a una sociedad más justa e igualitaria. Sólo así podrán ir desapareciendo las desigualdades cuantitativas -que son las más visibles-, y se empezará a trabajar en las cualitativas -que son las más importantes-. Quienes ya hayan entrado en este nivel de sensibilización, están moralmente obligadas/os a transmitir la inquietud por el problema.

---

<sup>6</sup> Mariano Fernández Enguita ha escrito, ya hace unos años, acerca de la escuela «como un espacio en gran medida igualitario para hombres y mujeres», aunque esa igualdad es limitada y puede «perpetuar la desigualdad a través de un igualitarismo formalista». FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: «La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer». *Revista de Educación*, Nº 290, 1989, p. 24.

<sup>7</sup> Todas las investigaciones realizadas en diferentes países, reflejan la permanencia de actitudes, valores, normas, conductas, materiales ... sexistas en los centros educativos.

## LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE ÉTICO

El papel que la escuela esta llamada a desempeñar como espacio para «el pleno desarrollo de la personalidad»<sup>8</sup>, nos lleva a considerar que ha llegado el momento de volver a plantear la cuestión del tipo de persona que nos sirve de referencia. Y hacerlo desde un enfoque ético, no opcional, de búsqueda de rectitud en lo cotidiano, de acuerdo con el cual cada alumna y cada alumno puedan llegar a ser acogidos y respetados en su ser propio, tal como son y se presentan en su singularidad; la cual es irreductible a su pertenencia a una colectividad, sea ésta étnica, racial, sexuada, nacional, etc..<sup>9</sup> Asumiendo la práctica coeducativa como un quehacer ético, fruto del cual toda la comunidad educativa pueda crecer en saber acerca de sí misma y, por lo tanto, en libertad. Tarea que irá teniendo incidencia, aunque no sea inmediata, en otros ámbitos de la vida cotidiana de quienes participan en ella.

En términos éticos se trata, no sólo de encontrar los medios que nos hagan avanzar en una visión y transmisión de la cultura que no ignore a las mujeres, sino de responsabilizar a cada persona de esa única existencia que es la suya, aquí y ahora, en un tiempo y un lugar determinados que no han sido elegidos, y que reclaman acoger y cambiar<sup>10</sup>. Reconocimiento y cambios que se han de producir en cada una, en su estilo de vida, en su manera de pensar, como única posibilidad de ofrecer referencias que puedan contribuir a ampliar el número y el horizonte de las acciones que ya en muchos ámbitos se están realizando con ilusión, aunque no sin esfuerzo.

Pero conscientes de que la valoración de cualquier manifestación cultural en sí misma, como postura que quiere responder a posiciones aparentemente más igualitarias, está a veces en contradicción con los conceptos de libertad, igualdad, derechos humanos, individualidad,... ante los que no es posible permanecer moralmente neutral. Hay valores que no pueden estar a merced de un relativismo que limita su igualitarismo al respeto de las diferencias, pero olvidando que esas diferencias pueden ser precisamente la causa o la consecuencia de la desigualdad<sup>11</sup>. La igualdad es un valor básico, universal, irrenunciable, que es substancial para la vida y para la convivencia, que debe valer para todas las culturas, y a cuya luz han de ser analizados otros referentes que funcionan en ellas.

<sup>8</sup> Es esta la primera finalidad del sistema educativo diseñado por la Logse, que se expresa en el artículo 1º, 1.a de la misma.

<sup>9</sup> Cfr. COLLIN, Françoise: «Borderline. Por una ética de los límites». *ISEGORIA*, Nº 6, 1992, p. 84.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 86.

<sup>11</sup> Cfr. SEBRELI, Juan José: *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*, Barcelona, Ariel, 1992, pp. 66-67.

Es preciso insistir en los procesos de concienciación y de difusión de los datos de realidad que emergen de las prácticas sociales y educativas -llamadas a compensar las desigualdades, porque el alumnado parte de condiciones no homogéneas-, así como en la creación de redes que se encarguen de su seguimiento; igualmente hay que recordar o animar acciones que aseguren la estabilidad y regularidad de los proyectos que se proponen hacer avanzar la coeducación. Pero no para quedarse ahí, porque un cambio de ideas sirve para poco si no se produce, a la vez, un cambio de actitudes y de relaciones no marcado por el género -y como consecuencia una mayor porosidad en el sistema de jerarquías-, porque no se puede educar en la igualdad en estructuras organizativas desigualitarias-. Como en cualquier quehacer ético siempre encontraremos tareas que esperan detrás de las realizadas, análisis pendientes, nuevas opciones posibles, que abran a perspectivas más amplias. En este campo no existen objetivos definitivamente cumplidos; siempre queda camino para seguir avanzando.

## **EL MARCO LEGISLATIVO VIGENTE**

Contamos ya con una amplia legislación educativa<sup>12</sup> que hace referencia explícita a cuestiones relacionadas con una reconceptualización de lo femenino y de lo masculino, y que establece la necesidad de considerar toda la actividad educativa a la luz de, entre otros, el principio de igualdad de oportunidades para uno y otro sexo. Que garantiza las condiciones necesarias para un tratamiento más equitativo del alumnado, y que desea proteger y asegurar la igualdad en la libertad.

Un marco legal para una dimensión que va ganando espacio en la cultura actual y en las planificaciones políticas, como condición necesaria -aunque bien sabemos que no suficiente-, para un planteamiento no sexista de los procesos formativos, los cuales tienen la responsabilidad de provocar un cambio en la mentalidad colectiva sobre esta cuestión. Normativa que pide un esfuerzo de desarrollo de programas sobre actitudes y valores, y de abordar dimensiones de

---

<sup>12</sup> La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, de 3 de octubre de 1990), establece que toda la actividad educativa se plantee a la luz de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Diferentes párrafos del Preámbulo, el 2, 5, 13 y 32, y los artículos 2, 13, 19, 57 y 60, explicitan aspectos encaminados a una no discriminación por razón de sexo. Igualmente sucede en los Reales Decretos que desarrollan dicha Ley. Traemos aquí la primera referencia que aparece, que es la del Párrafo segundo del Preámbulo: «El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma».

carácter ético, que vengan a cualificar la dedicación a contenidos y procedimientos.

Normativa que señala sugerencias y orientaciones para transformar las estructuras y comportamientos que siguen obstaculizando una reducción de la desigualdad de género en los ámbitos educativos; que reclama una atención urgente de todos los agentes educativos, porque la lentitud con que sabemos se modifican instituciones y hábitos tan arraigados, exige acciones decididas y análisis que cuestionen las apariencias. Porque aunque pensemos que la idea de igualdad ya está empezando a pasar a las costumbres, no sólo hay que estar alerta respecto de lo obtenido, sino no dejar de trabajar para conseguir lo que aún falta, que es la mayor parte. Junto a medidas normativas que consagran la igualdad, en la vivencia cotidiana nos seguimos encontrando con discriminaciones

Pero, ¿qué puede significar la igualdad de oportunidades en la escuela, cuando siendo un hecho que el alumnado es desigual y está discriminado por varias razones, sólo se pueden poner parches y nunca tratar de resolver el problema desde la raíz?, se pregunta Victoria Camps<sup>13</sup>. Numerosas investigaciones en diferentes países han permitido constatar cómo el acceso a los niveles educativos superiores, no ha significado una correlativa perspectiva de justicia para las mujeres en el terreno laboral; igualmente la experiencia de escuela mixta de los últimos decenios ha puesto de manifiesto que la afirmación de que contribuiría a hacer desaparecer, en plazo breve, el modelo de educación masculino, y la discriminación para las alumnas que él implica, fue, como poco, prematura. Que no basta sólo con el deseo de superar las desigualdades de la sociedad dual -aplicando la expresión de André Gorz<sup>14</sup>-, en la que nos encontramos: una sociedad en la que hay una minoría de activos, junto a una mayoría de excluidas/os.

Situación que ha llevado hasta a replantear la conveniencia de seguir en ese camino, como sucede en algunos grupos de Estados Unidos y de Inglaterra, en donde en los últimos años está creciendo la opinión de que los colegios segregados son más positivos para la educación de las mujeres, y en donde se ha querido demostrar un mayor rendimiento de las alumnas que estudian en centros sólo para chicas. Una conclusión ante la que hay que situarse con especial cautela. La realidad de las dificultades que, sin duda, han aparecido, tienen que llevar a la búsqueda de soluciones, y no a suprimir un sistema mixto/coeducativo.

Es verdad que hoy la discriminación se presenta con formas más difusas, más sutiles, aparentemente menos alarmantes, incluso menos conscientes, pero eso no quiere decir que no sigan actuando eficazmente. Han caído las barreras

<sup>13</sup> CAMPS, Victoria: *Los valores de la educación*, Madrid, Alauda, 1993, p. 16.

<sup>14</sup> Autor de la obra *Adiós al proletariado*, Barcelona, Ediciones 2001, 1882<sup>2</sup>, 94 pp.

teóricas, pero no las reales, en situaciones y en comportamientos que, desde una perspectiva ética, hoy no son aceptables, porque mantienen la dicotomía superior/inferior de unas personas respecto de otras; y porque pueden comprometer la convivencia democrática.

## **CONSTRUIR OTRA REALIDAD**

Ya no pueden justificarse las personas que contribuyen a mantener planteamientos ambiguos, y menos las que se oponen a las iniciativas que trabajan por su desaparición. Igualmente no se justifica una actitud evasiva ante las situaciones de discriminación en las que participamos, porque equivale a un acuerdo con ellas, y supone una grave actitud de huida de las propias responsabilidades históricas, hoy difícilmente excusable. El derecho a la igualdad significa, indiscutiblemente en este final del siglo XX, el no sufrir ningún tipo de discriminaciones<sup>15</sup>, y la sociedad que las permita es, en este sentido concreto, menos humana, menos ética, que las que evitan tales discriminaciones. Razones sociales, antes que razones pedagógicas, lo están exigiendo.

Por lo tanto, sobre la base de lo ya alcanzado, queda otra tarea, quizá más compleja y de más amplias repercusiones, que consiste en oxigenar un profundo inconsciente heredado sobre la capacidad y las funciones que respecto al colectivo femenino, en cada civilización o etapa histórica, se consideraban más relevantes. Una especificidad femenina que, ya en sí misma, expresa la situación de desigualdad frente al varón vivida durante siglos<sup>16</sup>. Formas de pensar y de razonar, con profundas raíces históricas, que siguen incorporando un sesgo sexista al sistema educativo, y que aunque hoy ya no son aceptadas como marco conceptual para interpretar la realidad de las mujeres, en la praxis vital siguen estando presentes en la conciencia colectiva; especialmente cuando tantas de las lecturas de la realidad femenina que conocemos, y quizás transmitimos, han sido hechas partiendo de la experiencia que de ella tenían los varones.

Pero, a la vez, es difícil dejar de reconocer que la educación, ámbito en el que se actúa de forma más eficaz sobre las actitudes, es un medio esencial para que pueda cambiar la condición de todavía tantas mujeres, para ampliar sus posibilidades de acción en la sociedad, para llegar a tener una voz propia. Una educación hecha desde la aceptación de claves como las siguientes: que un proceso de enseñanza-aprendizaje para que sea verdaderamente educativo debe ser coeducativo; que la igualdad que se propone no se identifica con homolo-

<sup>15</sup> Cfr. CAMPS, Victoria: op. cit., p. 18.

<sup>16</sup> Cfr. SEBRELI, Juan José: op. cit., p. 67.



gación; que la diferencia que se desea mantener, no es desigualdad, ni inferioridad; que hay que reconocer la dignidad de cada persona, con todas las consecuencias que de ello se derivan; que hay otras personas, otras voces -de razas, de culturas, de religiones, de grupos sociales-, con la misma dignidad y los mismos derechos. Se empobrecería el problema que a través de la discriminación femenina se manifiesta, si no se incluyeran estos otros indicadores.

Los sistemas educativos actuales, que se encuentran ante el peligro de ponerse fundamentalmente al servicio de la eficacia económica, tienen que considerar qué espacio ofrecen a esa cultura que permite juzgar de forma crítica lo que es más valioso para las personas. Especialmente en una época en la que la permanencia de todos los chicos y chicas, durante un número de años cada vez más amplio, en las instituciones escolares de tantos países, otorga una particular responsabilidad a la labor que en ellas se desarrolla, aunque no sean el único ámbito social en el que esas transformaciones deben producirse. De ahí que tengan que hacerlo colaborando, por ejemplo, con acciones que representen una ruptura con buena parte del entramado social vigente, con pautas culturales tan profundamente arraigadas que no es cómodo cuestionar, y con planteamientos que se proponen valorar lo históricamente devaluado.

Los intentos por alertar a quienes se dedican a la educación, sobre los sutiles caminos a través de los cuales las chicas, como grupo, son tratadas con desigualdad respecto de los chicos, y por indicar que este tratamiento tiene un efecto perjudicial en la imagen y autoestima de las mujeres, es una tarea a la que se va siendo más sensible. Porque el profesorado -que no puede dejar de tener en cuenta la educación recibida, que se resiste a perecer-, tiene la posibilidad de marcar determinadas direcciones a sus estudiantes, unas veces de forma explícita, y otras simbólicamente. Y tiene capacidad para incorporar elementos propios de cada grupo minoritario, y universalizarlos.

### **UNA ALTERNATIVA TRANSVERSAL**

El carácter transversal que la Logse concede a este ámbito de la educación, respondiendo a esa referencia directa a los valores que ha incorporado, y a una nueva sensibilidad de muchos grupos sociales, no garantiza suficientemente las acciones pedagógicas que la hagan eficaz, a no ser que el profesorado tome conciencia de su tarea y esté en condiciones de ejercerla adecuadamente<sup>17</sup>; un profesorado que quiera aceptar la apuesta por una educación más adecuada que la recibida.

---

<sup>17</sup> Cfr. MARTÍNEZ, Miguel-PUIG, José M<sup>a</sup>: *La educación moral*, Barcelona, Ed. Grao, 1991, p. 8.

La transversalidad que comparte con otros temas<sup>18</sup>, es, en nuestra opinión, de significado e importancia muy diferentes, pues cuando hablamos de coeducación nos estamos refiriendo a algo que afecta al ser de la persona, sin lo cual la educación pierde su referente. Principio que implica un tratamiento no como un aspecto más a incluir en la formación que se inserta en el currículum escolar, sino como un eje vertebrador y una filosofía que impregna toda la práctica educativa, porque tiene que ver con el modelo de persona y de sociedad a la que la educación quiere contribuir; que remite a un nuevo concepto de persona, y de ética, que deben estar en la base de toda propuesta escolar.

Para que se de una verdadera coeducación desde esta perspectiva, es indispensable que el profesorado haya asimilado personalmente, y pueda por tanto transmitir, una «co-cultura», expresión de la reciprocidad de las voces que caracterizan el modo masculino y femenino de interpretar la realidad; y que se haya librado tanto de los prejuicios que alimentaban el modelo educativo femenino, como de una prevalencia del masculino como referencia universal<sup>19</sup>. La coeducación supone un nuevo sistema que analice críticamente e integre los elementos positivos y transformadores tanto de la «cultura femenina» como de la «cultura masculina».

De ahí que halla crecido el interés y la necesidad de favorecer una mayor cualificación del profesorado en los aspectos que se refieren a la atención y a las oportunidades que es urgente ofrecer a las alumnas, y también a los alumnos, independientemente de la clase social, raza, religión, etc., para que la diferenciación por el género de la que parten, con todas las consecuencias que de ello se derivan, no condicionen el desarrollo de la personalidad individual. El profesorado responderá a este quehacer ético, si contribuye a que cada alumna y cada alumno sean ellos mismos, y se valoren y sean valorados en cuanto personas.

Ofrecer oportunidades para la igualdad, que supone aplicar un reparto desigual de las posibilidades que la sociedad ofrece a las generaciones jóvenes, a través de la escuela, en favor de quienes más lo necesiten. Acostumbrándonos/les a pensar en adelante, en términos de reparto -de lo que no tenemos mucha experiencia-, para hacer posible una distribución no igualitaria, sino equitativa. Aplicando a nuestro caso lo que señala Rawls: el principio de la diferencia combinado con el principio de la igualdad de oportunidades<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Temas que se ocupan de contenidos que hacen referencia a problemas sociales: educación para el consumo, para la paz, para la salud, educación ambiental, sexual, y vial.

<sup>19</sup> Cfr. DI NICOLA, Giulia P.: «Coeducazione e cultura della reciprocità». *Orientamenti Pedagogici*, Nº 37, 1990, p. 1202.

<sup>20</sup> Cfr. RAWLS, John: *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979, pp. 97-112.

Como cada propuesta educativa lleva implícita el modelo de persona que se pretende educar, modelo que hace referencia a unos valores, es necesario partir de preguntas como las siguientes: ¿qué modelo de persona hay, en la actualidad, en el horizonte educativo?, ¿qué tipo de hombres y de mujeres queremos ayudar a formar?. Preguntas que están en las raíces más o menos visibles de la acción que la instituciones escolares realizan, y que no pueden ser ajenas a las tareas específicas que hay que desarrollar en ellas. Preguntas decisivas para las que es necesario buscar respuestas adecuadas a la gran diversidad de situaciones en la que se encuentran los chicos y chicas concretas. En nuestro contexto, salvo excepciones, con chicas occidentales, blancas, de sociedades en las que existe un reconocimiento formal de sus derechos; condiciones que, a pesar de la pluralidad que se puede encontrar entre ellas, a todas las hace pertenecer, dentro del marco mundial, a un minoritario grupo de mujeres privilegiadas, que no pueden hacer olvidar la atención que merecen las vitales necesidades de otras mujeres, que son la mayoría.

## **LA COEDUCACION, UN COMPROMISO SOCIAL**

Este es el acertado título del documento marco de Andalucía sobre la coeducación<sup>21</sup>, como tema transversal del sistema educativo español. La coeducación, como un principio básico de convivencia y un compromiso social, que la encuadran en la perspectiva ética desde la que nos queremos situar. Porque la coeducación no es sólo un principio pedagógico, es también un principio de convivencia social. De ahí el acierto de enjuiciarlo desde criterios sociales.

Avanzar hacia la igualdad social, que en el contexto de este tema deseamos, implica ofrecer referentes para la construcción de la identidad personal, junto a elementos que favorezcan los procesos de socialización; entre los que no pueden estar ausentes los que aportan una visión de la coeducación como clima en el que una y otra se hacen posibles. La coeducación permite una relación entre iguales con diferentes intereses, capacidades, valores y motivaciones, en la que son imprescindibles actitudes éticamente convincentes, junto a condiciones que no contribuyan a mantener la desigualdad.

Las medidas promovidas por tantos organismos nacionales e internacionales<sup>22</sup> en las dos últimas décadas, encaminadas a la consecución de oportunidades

---

<sup>21</sup> GONZÁLEZ, Begoña-DÍAZ, Mercedes: *La Coeducación, un compromiso social. Documento Marco para Andalucía*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1993, 94 pp.

<sup>22</sup> Declaración de los Derechos Humanos -de carácter universal e indivisible-; Normativas de la Comunidad Europea; Constitución Española; Estatutos de Autonomía; Organismos de Igualdad; Legislación educativa,...

para la igualdad de derechos en los diferentes campos, aunque se han manifestado insuficientes para hacer evolucionar costumbres, actitudes, mentalidades hasta donde hubiera sido de desear, sin embargo han servido, incluso antes de que lo propuesto se haya generalizado, no sólo para que a muchas mujeres y grupos sensibilizados, les resulten ya insuficientes, sino también a hacer posible un modo de enfocar el proceso educativo que ya no puede plantearse en contra de tales orientaciones.

Tanto que, en este momento, la reflexión sobre las acciones realizadas, empiezan a permitir a quienes las han seguido de cerca, proponer un cambio de enfoque, unos desplazamientos que produzcan cambios cualitativos en los centros de interés elegidos. Las metas que han guiado hasta ahora los trabajos, centradas en los derechos políticos y económicos, han sido muy importantes, pero en el umbral del siglo XXI resultan ya insuficientes. Hoy el problema está planteado en términos de derechos humanos y de derechos sociales. De ahí que desde esos mismos organismos, hayan empezado a proponer medidas que amplíen, guíen y aseguren las nuevas acciones educativas.

A quienes trabajan en el campo educativo, se les pide reforzar, en primer lugar, las estrategias para avanzar en unas relaciones basadas en la conciencia de reciprocidad de unas personas -hombres o mujeres- respecto de otras; se les pide no omitir actuaciones en contextos determinados, que tienen que ver con principios éticos; insistir en comportamientos dirigidos a evitar que las diferencias, percibidas como inferioridad, sean un pretexto para la desigualdad. Porque igualdad y diferencias no son conceptos antagónicos. Existe algo básico, común, esencial, que se deriva del reconocimiento de la dignidad de la persona humana y sus derechos, a lo que no se puede renunciar; es ésta la premisa irrebachable de cualquier planteamiento<sup>23</sup>; pero ello mismo, a su vez, justifica el deber de respetar las diferencias. No se puede entender la coeducación como simple consecución de una meta de igualdad que no integre las diferencias.

De ahí la convicción de que el objetivo a conseguir no pasa por abandonar todo lo que, todavía, se identifica con lo femenino, como propio de las mujeres -tareas y valores socialmente tan importantes como poco reconocidas-, sino que el horizonte se sitúa en un mejor desarrollo de lo que implica ser persona. Y por supuesto, reconociendo el derecho a ser diferente sin que ello implique desigualdad y autolimitación. Las mujeres no pueden pagar el acceso a la cultura con el precio de la renuncia a la propia identidad; no se pueden negar a sí mismas para entrar en la cultura<sup>24</sup>. Las diferencias que aparecen unidas a uno y otro sexo,

<sup>23</sup> Cfr. CORTINA, Adela: *Ética mínima*, Madrid, Tecnos, 1989<sup>2</sup>, pp. 35-36.

<sup>24</sup> Cfr. DI NICOLA, Giulia P.: «Coeducazione e cul...», op. cit., p. 1205.

y a cada modo de ser personal, ha hecho emerger una cuestión que el feminismo llamado de «segunda fase» ha hecho suya, una vez alcanzados los objetivos -sólo formalmente considerados-, del feminismo de la igualdad, que ha venido caracterizando las acciones en la modernidad.

Desde esta perspectiva, el proceso educativo puede recuperar una utopía secularmente planteada: educar a cada persona teniendo en cuenta las diferencias individuales.

## **UNA EDUCACIÓN QUE INCORPORA LA PERSPECTIVA DE GENERO**

Se propone una educación que, en el marco de una pedagogía diferencial, «que no es diferencial por diferente (adaptada a los grupos, no a las personas), sino por individualizante»<sup>25</sup>, incorpore la perspectiva de género, el tomar «como punto de arranque algo que es elemental: la referencia al individuo, a la persona, como sujeto de la educación. No parece necesario a estas alturas tener que señalar que las supuestas homogeneidades grupales son un mito. Cada alumno, cada alumna, es diferente, con características diversas y con ritmos de aprendizaje diferentes. Esto obliga a pensar en cómo adecuar la educación a tales diferencias, que no es otra cosa que individualizar la educación. Hoy se reclama construir una pedagogía que tome como punto de mira la adecuación a las diferencias humanas individuales»<sup>26</sup>. Que el profesorado reconozca y respete, en su práctica educativa, el hecho de las diferencias que existen entre su alumnado, valorándolas positivamente como expresión de la riqueza de posibilidades del ser humano, y sin priorizar ningún modelo como referencia fundamental.

Si cada persona es individual, cualquier otro modo de abordar el tema educativo carece de base lógica en que apoyarse.

El punto de partida no puede ser otro que el de aceptar las diferencias humanas intergrupales, interindividuales e intraindividuales, que sean personal y pedagógicamente significativas; acercarse a cada persona en lo que ella es en su individualidad, no como miembro de un grupo que, por sus características, es diferente de otro grupo, logrando así la igualdad de los/las diferentes.

El proceso educativo y los factores que en él intervienen tendrán que ser abordados desde la óptica de la persona, la única desde la que se puede considerar una educación que quiera formar en un ambiente de oportunidades para la igualdad, y de respeto por las diferencias; una educación para ser personas en sentido integral, que favorezca el desarrollo de todas las potencialidades

<sup>25</sup> LÓPEZ, Eduardo y otr.: «Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: reflexiones en torno al concepto de Pedagogía Diferencial». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2, Nº 1, 1991, p. 91.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 86.

humanas sin barreras de género, raza, clase, etc. Un punto de vista que contribuirá a sistematizar y globalizar la individualización dentro de esa realidad grupal que constituye la escuela.

A ello contribuirá la elaboración de proyectos educativos integradores, en los que explícitamente se manifieste que no puede haber un destino social distinto en función del sexo, entendido como categoría sociocultural que ha marcado y distorsionado la percepción y la relación entre las personas; que plantee que el conjunto de características biológicas diferentes que el ser hombre o mujer implica, en ningún caso pueden justificar la negación no sólo del derecho a ser igual sino también, lo que ha empezado a tener especial relevancia, del derecho a ser diferente<sup>27</sup>, sin que a las mujeres se les castigue por ello; que hay que incorporar la aceptación y el respeto a la diversidad.

La pertinencia de reivindicar el principio de individuación, sobre todo y fundamentalmente para las mujeres, en este momento, es innegable. Enseñándoles que tienen el mundo abierto, que pueden ser lo que ellas quieran; y recogiendo y divulgando, a la vez, todo aquello que constituye su cultura, que es también valioso para los hombres. Hay que ayudar a descubrir el sentido radicalmente humano de valores y tareas que han permanecido invisibles porque eran consideradas femeninas, e incorporar lo que, siendo importante para todos, ha quedado tradicionalmente al margen de las decisiones políticas, por considerarse propio de la esfera privada. Los logros no están en invertir los papeles de hombres y de mujeres, sino en la conquista de la libertad de poder hacer las mismas cosas de manera distinta, con sensibilidad y estilo propios, ya que no existen límites infranqueables entre lo que se asigna a lo masculino y a lo femenino<sup>28</sup>.

En una primera etapa hay que dirigirse especialmente a las mujeres, focalizar en ellas las intervenciones, pero con la conciencia de que los programas de acción han de integrar a uno y otro sexo, a chicas y a chicos, porque el estereotipo de género afecta también a los varones -adultos y niños-, cuyo mundo, al introducir este análisis, sabemos bien que va a quedar profundamente transformado. Hay que hacer explícitos de la misma forma los estereotipos de la cultura actual sobre

<sup>27</sup> Una diferencia no esencialista, es decir, entendida no como propiedad esencial que precede a la existencia y la determina, sino como característica que individualiza el modo de ser personal.

<sup>28</sup> Cfr. DI NICOLA, Giulia P.: *Reciprocidad hombre/mujer. Igualdad y diferencia*, Madrid, Narcea, p. 162.

<sup>29</sup> CORTINA, Adela: *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 1990, p. 298. Dice así la autora: «Yo no quisiera referirme tanto ahora a las mujeres y los varones, y al daño sufrido por las primeras en un mundo masculino (aunque es algo que nunca se debe olvidar), como al daño que mujeres y varones -hombres- hemos sufrido por obra y gracia de esos extraños tipos ideales, en los que se ha dado en encarnar las cualidades «femeninas» y las cualidades «masculinas»; tipos que no componen, obviamente, la imagen de mujer o varón alguno, sino un extraño engendro, digno de considerarse

lo masculino, lo que para muchos hombres va a ser, indudablemente, muy liberador. Las referencias ideales para unas y para otros, cargadas de valores específicos, no han ofrecido ni una verdadera imagen de mujer, ni una verdadera imagen de hombre, sino lo que Adela Cortina denomina «extraño engendro, digno de considerarse neutro»<sup>29</sup>.

Como la investigación y la práctica escolar deben buscar estrategias que hagan que un determinado sistema sea eficaz, tienen que contribuir al diseño de un modelo que incorpore los elementos de personalización que sean aplicables en los contextos de grupo en los que se educa. Porque «cada persona manifiesta una peculiar combinación de rasgos comunes y de rasgos específicos que exigen, por su singularidad, un tratamiento educativo personal. El énfasis en la diferenciación educativa, en función de la personalidad del educando, está en la base de toda pedagogía diferencial»<sup>30</sup>.

La atención al curriculum en el que se entiendan como prioridades cuestiones consideradas hasta ahora como «de mujeres», pero cuya importancia está haciendo que sean consideradas como de toda la humanidad, la relectura de los contenidos culturales que se enseñan<sup>31</sup>, los criterios de elaboración y de selección de los libros y de los materiales didácticos, la participación en la actividad deportiva, la sensibilización y formación del profesorado, la reflexión y las investigaciones sobre la práctica, la relación cultura escolar/cultura social, el apoyo a los centros por parte de la administración educativa, la atención a las mujeres adultas, etc. son parte de un rico elenco disponible para esa atención a una gama de valores más amplia en el marco escolar.

## **MEJORAR LA CALIDAD DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS**

Unos planteamientos más ambiciosos y el deseo de contribuir a la consecución de las nuevas orientaciones<sup>32</sup>, han de ir formando parte del entramado educativo como un elemento que encierra la demanda de conseguir una mejora general de la calidad de la enseñanza desde criterios más cualitativos que cuantitativos. En este caso, considerando la atención a la igualdad/diferencias de

---

neutro. Y eso que la humanidad ha hecho gala de un verdadero empeño en señalar cualidades «femeninas» y «masculinas» y en atribuirles a presuntos ideales de mujer y de varón», pp. 298-299.

<sup>30</sup> LÓPEZ, Eduardo y otr.: op. cit., pp. 87-88.

<sup>31</sup> Sobre esta cuestión puede verse, entre otros trabajos, el de MORENO, Montserrat (1992): «Educación y ciencia: una doble encrucijada», en su libro *Del silencio a la palabra*, Madrid, Instituto de la Mujer, pp. 9-34.

<sup>32</sup> El *II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres*, para el período 1993-1995, señala entre otras, la de «promover la participación equitativa de las mujeres en los procesos de elaboración y transmisión del conocimiento». Madrid, Instituto de la Mujer, 1993.

sexo como un criterio imprescindible de la calidad de un centro educativo, que no puede infravalorarse, porque contiene la exigencia de enriquecer las bases éticas que sirven de referencia a su enseñar a vivir con una mayor carga de humanidad. La coeducación hace referencia directa a los valores, cuya formación es un elemento imprescindible de calidad de la enseñanza para los dos sexos.

A ello convocan muchas instancias personales y colectivas que solicitan poner a disposición de este objetivo todo un conjunto de recursos humanos, económicos y de infraestructura. Empezando como punto de partida improrrogable, aunque no sólo, por la sensibilización hacia el tema de todas las personas que forman parte del sistema educativo -en el que las familias, las madres y los padres, ocupan un lugar de excepción-, lo que irá facilitando una toma de conciencia individual de las propias actitudes y acciones ante esta cuestión, así como de las transformaciones que es necesario generar. Es decisivo que la coeducación sea fruto de la reflexión y de la acción de todos los miembros de la comunidad educativa.

Cuando estos proyectos vayan en serio, quizás comprobemos que no sólo el profesorado, sino también el alumnado, se resistirán al cambio. Es fácil ponerse en el lugar de aquellos jóvenes a quienes se presenta un discurso según el cual las oportunidades esperadas pueden verse de alguna manera limitadas desde su perspectiva; que sienten la incomodidad de ver cómo los valores culturales o los sistemas definidos por los hombres, son injustos para otras personas, en este caso para las mujeres con las que se relacionan, y a las que valoran desde los criterios recibidos.

Como la mayoría de los jóvenes y de las jóvenes tienen una relativa conciencia de su socialización mediante el género, se pueden mostrar, como poco, escépticos ante unos análisis que sugieren que sus comportamientos están o bien condicionados -por ejemplo en el caso de las mujeres-, o son culpables de esas situaciones -por ejemplo en el caso de los hombres-.

Esta posibilidad de resistencia constituye un reto real para la presentación pedagógica de estas cuestiones<sup>33</sup>. Porque el problema clave para diferentes grupos se plantea en la necesidad de pasar de un conjunto de preferencias individuales que han marcado el cómo las cosas habían de ser, a un modelo de decisiones y acciones sociales que se atengan a un nueva conciencia de lo que responde a la igualdad humana y, por lo tanto, a la justicia. Una justicia entendida como equidad, condición que define propiamente a la justicia en el planteamiento que John Rawls inició en 1958<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> Resistencia o posicionamiento del que empieza a dar cuenta, todavía en mayor medida el mundo anglosajón, y que podemos ver reflejado en obras, entre otras, como las de FALUDI, Susan: *Reacción, la guerra no declarada contra la mujer moderna*, Anagrama, 1993; MOORE, R.-GILLETTE, D.: *La nueva masculinidad*, Paidós, 1993; THOMPSON, Keit (Ed.): *Ser hombre*, Kairós, 1993.

<sup>34</sup> RAWLS, John: «Justice as Fairness». *The Philosophical Review*, Nº 57, 1958.



La coeducación plena supone personas capaces de actuar sin buscar únicamente la satisfacción de sus intereses particulares, y de optar y comprometerse con un ideal de justicia más ambicioso. Así planteada, no es fácil a corto plazo, pues supone un cambio radical de los fundamentos sobre los que se asienta una cultura que es milenaria.

Pero el avance es posible y ya se va dando, aunque no se esté haciendo sin problemas para las niñas, pues los logros, autoestima y satisfacción personal no están siendo los esperados. En los últimos años, en países con una experiencia más larga de escuelas mixtas, se viene poniendo de manifiesto que el sistema de coeducación aplicado, aparentemente crea más problemas a las niñas de los que resuelve, no sólo en lo académico, sino también en lo social<sup>35</sup>. Un acercamiento al tema que, como se ha dicho más arriba, debe ser abordado con profundidad.

## **LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES**

Un elemento imprescindible para la transformación y el cambio social necesario, es el protagonismo de las mujeres, su participación en estas acciones, para que pueda producirse de forma solidaria y eficaz.

Y especialmente, porque el clima es de creciente desconfianza y desamparo ante la clara recesión de los valores de los movimientos sociales tradicionales: la solidaridad y la confianza en la sociedad colectiva para cambiar las cosas. El clima es de pérdida de esperanza en la capacidad humana para «cambiar el mundo». Los problemas que hoy tiene planteados la humanidad requieren una reorientación ética de los principios de valor que regulan las relaciones entre personas y grupos, que puedan facilitar la convivencia en términos de justicia e igualdad; y las mujeres no pueden permanecer al margen en esta tarea. Porque las exigencias de una auténtica coeducación van más allá incluso, de las cuestiones de derechos; es un deber de naturaleza ética, como hemos dicho, que está llamado a contribuir a repensar todas las dimensiones de la vida, sobre modelos de referencia que miren más a lo esencial.

El tiempo y la paciencia son los aliados principales en el trabajo relativo al género y a las perspectivas de la igualdad de oportunidades. Pero la cadencia del tiempo de espera de la mujer ha cambiado, y saben el papel que quieren jugar en la sociedad. En ello estamos, y no va a faltar suerte.

---

<sup>35</sup> Cada vez son más los estudios que abordan este tema. Entre otros señalamos, SHAW, J.: *Education and the Individual: schooling for girls or mixed schooling-a mixed blessing*, London, Routledge and Kegan Paul, 1980; DEEM, R.: *Co-education Reconsidered*, Milton Keynes, Open University Press, 1984; BURGESS, A.: «Co-education-the disadvantages for schoolgirls». *Gender and Education*, Vol. 2, Nº 1, 1990, pp.91-95.