

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COEDUCACIÓN

Consuelo Flecha García

RESUMEN

Entre las actividades de innovación educativa que los nuevos procesos de formación inicial y permanente del profesorado requieren, figura hoy el tener en cuenta el principio de coeducación, porque en el ámbito escolar español numerosas investigaciones demuestran que chicos y chicas siguen sin tener todavía las mismas oportunidades en los centros de enseñanza. En este artículo se describe la experiencia realizada con un grupo de cuarenta alumnas y alumnos finalistas de magisterio que participaron en un módulo de coeducación. El desarrollo del mismo puso de manifiesto la necesidad de formación en este aspecto así como el interés personal y profesional que despierta.

ABSTRACT

Among the innovative educational activities that the new processes of initial and on-going formation of teachers require, appear today the principle of coeducation, because in the spanish school context numerous reseaches show that boys and girls continue still without having the same oportunities in the teaching centres. This article describes the experience carried out with a group of forty pupils (girls and boys) of the last year of teaching who took part in a coeducation module. The development of the same showed the need of formation in this aspect as well as the personal and professional interes that arouses.

Entre las actividades de innovación educativa que los nuevos procesos de formación inicial y permanente del profesorado requieren, figura hoy el tener en cuenta un principio educativo que no siempre aparece como igualmente visible para quienes participan en dichos procesos. Es el de coeducación, un principio que hace posible crear unos ambientes de aprendizaje y de crecimiento personal en los que tanto alumnas como alumnos se acercan a la cultura y a la vida sin estereotipos sexistas; es decir, sin ideas preconcebidas que asignan rasgos y funciones distintas en función del sexo al que se pertenezca; pero un principio que esta corriendo el riesgo de no ser abordado como objetivo a conseguir por la creencia de muchos de que es una meta ya alcanzada en los centros de enseñanza de todos los niveles. Algo que se explica porque precisamente una de las características del sexismo en cualquier ámbito es la invisibilidad y, todavía más, en la educación donde la igualdad numérica en la presencia de niños y de niñas en las mismas aulas hace que el profesorado no tenga conciencia de las formas de discriminación que inconscientemente transmite, ya que aparecen como algo *natural*, propio de la condición de cada sexo.

De ahí el por qué de la necesidad de abordar un planteamiento de igualdad de oportunidades para chicos y para chicas, pues aunque en los últimos años se han dado importantes avances en este campo, aún persisten prácticas discriminatorias en la enseñanza y en otros ámbitos sociales. En el escolar numerosas investigaciones demuestran que chicos y chicas no tienen las mismas oportunidades, porque en la unificación que los sistemas educativos han realizado del currículum

de aprendizaje y de los espacios en los que se transmite, han sido las chicas las que han debido incorporarse a una cultura y a unos valores tradicionalmente masculinos, aunque se entiendan que se transmitan como universales¹.

La importancia de este tema, junto a la insuficiente conciencia de lo que falta por recorrer para integrar pautas y valores culturales que procedan tanto de lo que hoy se asigna a las mujeres como de lo que se asigna a los hombres, esta haciendo por ahora imprescindible dedicar en la formación del profesorado un espacio específico en el que se pueda desarrollar un programa de coeducación o realizar experiencias que permitan como mínimo los siguientes objetivos:

- a) Analizar los factores que desde los centros de enseñanza inciden en las oportunidades y en la igualdad de alumnas y alumnos.
- b) Sensibilizar al profesorado en el tema del género y de su incidencia en todos los elementos que forman parte del ámbito escolar.
- c) Despertar actitudes para la no discriminación en razón del sexo y favorecer los cambios necesarios a través de un proceso de formación sistemática.
- d) Proponer acciones positivas que faciliten trabajar en las aulas desde este principio para hacer posible una práctica docente coeducativa.

Todo ello con el objetivo de compensar las discriminaciones existentes en el terreno formativo en el marco ideológico y en la práctica educativa que se realiza cotidianamente en cada centro. Porque los rasgos sexistas de la cultura obligan desde muy pronto a niñas y a niños, a adoptar actitudes y a hacer elecciones de acuerdo con unos estereotipos que limitan el desarrollo de la propia personalidad y las posibilidades generales de desarrollo social.

En el último decenio diferentes programas de la Comunidad Europea y de los Institutos de Mujer de las Autonomías Españolas han puesto las bases para una política que permita avanzar en la igualdad de oportunidades desde la educación con acciones dirigidas específicamente al profesorado. El Convenio de colaboración que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha firmado con la Universidad de Sevilla "para promover y fomentar el desarrollo de la formación inicial y continua del profesorado andaluz en el terreno de la coeducación" es otra muestra de interés que el tema suscita a diferentes niveles.

Dentro de esta línea, la posibilidad que el ICE de la Universidad de Sevilla nos proporciona al incentivar acciones de innovación educativa, ha permitido una vez más sacar a la luz una necesidad que requiere mayor atención, y es la de introducir en la formación inicial y permanente del profesorado una perspectiva que afecta tan directamente al tipo de persona que orienta la acción que se desarrolla en las aulas.

1. ¿UNA EDUCACIÓN PARA LAS NIÑAS? UN POCO DE HISTORIA

La incorporación de las mujeres a los diferentes niveles educativos se ha producido en el último siglo; y se empezó a hacer de acuerdo con una normativa que imponía espacios separados y currículum diferente para niños y para niñas. Las exigencias de la división del trabajo y de

¹ Cf. SUBIRATS, Marina-BRULLET, Cristina (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer, 181 pp.; y LOSCERTALES, Felicidad, FLECHA, Consuelo, NÚÑEZ, Trinidad, GUIL, Ana (1994). *Modelos sexistas en la vida académica (EGB). Análisis y propuestas de intervención*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 118 pp. Informe de investigación.

función social que relegaba a la población femenina a las tareas del hogar marcaron el clima en el que su educación tenía que realizarse. Un modelo a cuya permanencia más allá de lo razonable contribuyeron sí factores políticos, pero también indudablemente, intereses de sexo.

La coeducación, entendida casi exclusivamente como escolarización mixta, ha sido una experiencia muy minoritaria y aislada en España. La prohibición de que niños y niñas estuvieran en las mismas aulas a partir de 1936 fue una situación habitual –como lo había sido también antes de esa fecha–, salvo en circunstancias muy excepcionales. Durante la etapa política del franquismo, la legislación fue reiterando en cada nueva ocasión que se presentaba, la imposibilidad de aplicar por razones morales ese principio educativo²

A partir de la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 que, aunque no llegó a regular un régimen de enseñanza mixta, tampoco impidió que se aplicara, fue haciéndose posible una transformación paulatina de los centros³. En pocos años se dieron las condiciones legales y materiales que favorecieron la extensión de unos criterios de agrupamiento del alumnado no condicionados por el sexo al que pertenecieran. Se avanzó así en un significativo aumento del carácter mixto de los colegios en un momento en el que la totalidad de la población infantil, tanto de niños como de niñas, pudo ya acceder a ellos; y a la vez, esta escolarización plena reforzó la convicción acerca del papel que la escuela estaba llamada a asumir en la compensación y en el desarrollo de todas las capacidades individuales de su alumnado, para evitar la dificultad de superar, posteriormente, las repercusiones personales y sociales de una desigualdad de oportunidades educativas generadas dentro del sistema mismo.

Pero el cambio se limitó en la mayor parte de los casos, a escolarizar en una misma aula a chicos y a chicas –requisito considerado necesario pero no suficiente para que las posibilidades de igualdad se den–, 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 que siguieron funcionando en esas aulas. Ni las modificaciones introducidas fueron las suficientes, ni los logros de la escuela mixta los que cabía esperar, porque se seguía tratando a unos y a otras de acuerdo con los roles que se presuponían *naturales* de acuerdo con el sexo. Además, fueron las chicas las que tuvieron que incorporarse a un ambiente de igualdad sólo aparente, porque en él su mundo o no aparecía, o no se le asignaba el mismo valor que a lo que procedía del mundo de los hombres; en la escuela se les transmitía una cultura considerada superior y universal, que se identificaba con lo masculino y de la que ellas eran sólo observadoras, por lo que resultaba indudablemente parcial e incompleta. Las estadísticas permiten afirmar que en los años setenta y primeros ochenta se consiguió en España una escuela mixta, pero el contenido de la misma nos dice que se estaba aún muy lejos de tener una escuela coeducativa.

No existía todavía un análisis y una reflexión específica generalizada sobre el tipo de educación que se estaba transmitiendo, aunque la realidad de esa nueva estructura escolar que el marco creado por la Ley de 1970 había permitido desarrollar, fuera entonces muy positiva para el aumento de

² Cfr. FLECHA GARCÍA, Consuelo (1989): "Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco", en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 77-98.

³ En estos años empiezan a publicarse de nuevo, o a traducirse, estudios sobre la coeducación. Entre otros señalamos los siguientes: ARADILLAS, A.-PUENTE, J. (1970): *Coeducación*, Madrid, Studium; MARTÍNEZ, B. (1970). *Psicología de la coeducación*. Madrid, Zero; BREUSE, E. (1972). *La coeducación y la enseñanza mixta*. Madrid, Marova; BARTOLOMÉ, M. (1976). *La coeducación*. Madrid, Narcea; CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1977): *Mujer y educación*, 31-32.

la escolarización femenina —en número de mujeres y de años de permanencia en los centros— por lo tanto, para el crecimiento de los niveles educativos de las mujeres.

Y esa misma situación de convivencia en las aulas que se empezó a vivir, desembocó en la necesidad de reclamar un planteamiento más sistemático de los procesos de enseñanza aprendizaje para que garantizaran mayores oportunidades de igualdad, pues se iba constatar que el mero acceso a los diferentes niveles educativos en un sistema de agrupamiento mixto conllevaba, automáticamente, una perspectiva de justicia para las niñas que formaban parte de

El paso de más de una década, en la que hemos presenciado cambios indudables en la población femenina dentro y fuera de la escuela, no nos permite afirmar todavía que está ya todo conseguido. De alguna manera, el hecho de haber empezado a trabajar sobre los aspectos más visibles de desigualdad en razón del sexo, nos ha permitido descubrir otros muchos menos detectables a primera vista, pero igualmente eficaces, lo que ha servido para poner de manifiesto el largo camino que queda por recorrer, aunque constatemos que no siempre se reconoce así por todo el profesorado y por muchas familias.

2. METODOLOGÍA

2.1. LA COEDUCACIÓN COMO OBJETIVO

De ahí la necesidad de programar un módulo específico que, en el ámbito universitario, pueda ayudar al descubrimiento y al análisis de las formas de sexismo que estamos empleando difundiendo aunque no lo hagamos conscientemente. La conveniencia de destapar unos modelos y unas referencias sesgadas de acuerdo con el sexo que están arraigadas en la cultura y en las culturas en las que se forma la personalidad de cada generación y de cada grupo social todavía en este final de siglo; incluso en las de aquellas personas que han iniciado una resocialización atípica a la perspectiva de género.

En nuestro caso, el módulo de coeducación se ha trabajado con un grupo de cuarenta alumnos y alumnas finalistas de Magisterio de la Universidad de Sevilla durante el curso 1995-96. Aunque en cualquier Facultad Universitaria se puede estar formando a futuro profesorado, se ha comenzado en el ámbito más específico, la Facultad de Ciencias de la Educación en la que estudian quienes de una manera más directa van a estar implicados en acciones formalmente educativas en los diferentes niveles de enseñanza.

Las actividades realizadas con este grupo que ha participado de la experiencia, en el marco de una metodología fundamentalmente cooperativa, han sido variadas; todas ellas destinadas a llamar la atención sobre la necesaria revisión de los saberes sesgados que se transmiten con poca conciencia objetiva; sobre la ruptura que hay que provocar en la naturalidad del desarrollo humano y cultural en la infancia y en la juventud; y sobre cómo el sistema educativo que hoy acoge a la totalidad de la población en edad escolar, trata de forma desigual a los diferentes grupos sociales entre los que destaca de una manera especial por afectar a mujeres de todos los grupos sociales la problemática que se deriva del sistema sexo/género, que participa con otros muchos grupos de situaciones que limitan e interfieren el desarrollo personal de quienes forman parte de ellos.

Los contenidos que hemos abordado se organizaron en sesiones de dos horas y media, espacio de tiempo que permitía realizar en cada una de las sesiones varias actividades diferentes: breves exposiciones teóricas, proyecciones de videos, comentarios, lectura individualizada de documentos, reflexión en grupo, trabajo con materiales, debates generales, etc. La dinámica seguida a lo largo del desarrollo del módulo constó de las siguientes partes:

1ª Ideas previas del grupo participante:

Después de presentar los objetivos y de establecer el plan de trabajo que se ajustara mejor a las expectativas de quienes iban a participar en el mismo, comenzamos con una sesión de dinámica de grupo a través de la que se buscaba favorecer que pudieran ir emergiendo los planteamientos y las actitudes personales ante el tema de la presencia de mujeres y de hombres en la sociedad; un punto de partida muy general pero que, sin embargo, permitió el que a través de comentarios, de anécdotas, de observaciones y de datos, se llegaran a detectar las ideas previas del grupo sobre una cuestión que desencadena, como consecuencia, un modo determinado de situarse ante la educación de niñas y de niños.

Es un primer momento que ayuda a centrar la atención en la problemática que se quiere abordar y en el que se produce, al mismo tiempo, un nivel inicial de toma de conciencia y de sensibilización que, en la mayoría de los casos, provoca dudas acerca de los propios preconceptos, como sucedió en este grupo, pero que también genera siempre en algunas personas resistencias a cambiar de punto de vista, bien porque se acepta como natural la diferente función de hombres y de mujeres en la vida social, bien porque se piensa que es una cuestión ya superada, o incluso por las mismas implicaciones que un cambio de planteamiento puede tener en la vida personal.

2ª Clarificación de conceptos básicos:

La aclaración de aquellos términos que son utilizados cada vez con más frecuencia cuando se habla de este tema, fue el paso siguiente que dimos en nuestro trabajo. Esta clarificación de conceptos básicos para ser capaces de abordar después un análisis del tema, era imprescindible antes de entrar en cómo la educación actual sigue tratando de manera desigual a niños y a niñas. Entender qué es sexo y qué es género, distinguiendo lo que es natural-biológico de lo que es social-cultural; saber a qué se refieren las ciencias sociales cuando hablan de sexismo; conocer cómo afecta el androcentrismo al modo de ver y de concebir el mundo y sus consecuencias en la educación; descubrir qué ha significado el patriarcado en las relaciones de poder; observar qué consecuencias producen los estereotipos en la imagen y en la conducta de las personas; exponer qué es hoy el feminismo; ver cómo se pueden articular igualdad y diferencias; distinguir enseñanza segregada, de enseñanza mixta y de coeducación; entender qué son y qué sentido tienen las acciones positivas, etc.

La lectura de documentos y el debate sobre los mismos, nos permitió descubrir toda una serie de conceptos indicadores que ayudaron a la observación y al análisis posterior. Permitted igualmente, a través de un tiempo de reflexión y otro de preguntas, despertar una visión crítica del proceso de creación del sistema sexo/género y de los roles y estereotipos sexistas que están afectando tanto al género femenino como al género masculino.

3ª El sexismo en la educación formal:

En un tercer momento focalizamos nuestra atención en los centros de enseñanza. Trabajamos con pautas para la observación del sexismo en la organización del centro, en los patios de juego y en otros espacios del edificio, en los reglamentos de funcionamiento, en la atención, lenguaje, expectativas y pautas del profesorado respecto de niñas y de niños, etc. Es decir, empezamos deteniéndonos en aquellos ámbitos que pudieran delatarnos el currículum oculto o la pedagogía invisible que actúa en la enseñanza. A continuación trabajamos más especialmente el análisis de libros escolares y de cuentos, la fuente de información más frecuente en los colegios y donde se reflejan de manera más nítida los estereotipos sobre personas y sobre grupos. Unos medios que

legitiman ante el alumnado los modelos a seguir. Para ello observamos en el texto escrito y en imágenes: la proporción de personajes femeninos y masculinos que aparecen; en qué lugares; sitúa a unas y a otros; qué cualidades se les asignan y qué profesiones que se les atribuyen; Quié son los protagonistas de los hechos que se describen; qué valores se atribuyen a los hombres y a las mujeres; que partes de la realidad no aparecen reflejadas en sus páginas, se ocultan o se silencian, etc.

La nitidez con que este material escolar reproduce las pautas y construcciones sociales elaboradas para cada sexo, fue un buen elemento de contraste en los debates que se mantuvieron.

4ª ¿Qué es coeducar?:

Después de estos primeros pasos, volvimos de nuevo a algunos de los aspectos del tema introducidos en sesiones anteriores, para abordarlos con mayor detenimiento. ¿Qué es entonces coeducar? ¿Cuál es la génesis de las diferencias de género? ¿Qué elementos hay que tener en cuenta para que un Centro escolar llegue a ser coeducativo? ¿Qué nueva visión de la persona y de la sociedad introduce la crítica del sexismo? Cuestiones importantes que suscitaron ahora más debate y más participación al disponer el grupo de mayores elementos para el análisis. El documento publicado en Andalucía por la Consejería de Educación y el Instituto Andaluz de la Mujer titulado *La Coeducación, un compromiso social*⁴, nos sirvió de guía y ayudó a sistematizar los contenidos que habían ido saliendo. Por ejemplo el apartado sobre qué es coeducación y qué exigencias conlleva en el que se sintetiza que "la coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada...; la coeducación incide sobre las actitudes, los discursos y los comportamientos; la coeducación parte de la aceptación del propio sexo y de la asunción social de su identidad; la coeducación supone y exige situaciones de igualdad real de oportunidades académicas, profesionales y sociales...; la comunicación propicia una comunicación entre los sexos basada en el respeto mutuo...".

5ª Propuesta de acciones positivas:

Como desde la teoría hay que sustentar y desde la práctica ver qué medios son los más adecuados para actuar, la propuesta de acciones positivas para un trabajo coeducativo fue el siguiente paso. ¿Qué hacer para ir pasando de los centros mixtos que hoy funcionan, a los centros coeducativos que deseamos? ¿Cómo actuar para ir superando el sexismo en el ámbito educativo?

¿Qué tipo de actuaciones es necesario poner en marcha? ¿Con qué materiales se puede trabajar? En este momento del trabajo se dieron a conocer iniciativas ya experimentadas en muchos centros y se trabajó con materiales didácticos coeducativos. Ellos nos permitieron realizar una crítica más detenida sobre hasta donde los actuales contenidos curriculares silencian o presentan sesgadamente el mundo femenino, y nos llevaron a constatar la necesidad de introducir más ampliamente en la cultura que se transmite a través de la enseñanza, la vida, los valores, las actividades y el bagaje cultural de las mujeres.

6ª La normativa legal:

Conocer la normativa publicada en los últimos años sobre este tema, y muy especialmente Logse, dio la posibilidad de que pudieran ver reflejadas en el marco jurídico que regula hoy

⁴FREIXAS FARRÉ, Ana y otr. (1993). *La coeducación, un compromiso social*. Documento marco para Andalucía. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer-Consejería de Educación.

actividad escolar, todas las dimensiones que estábamos poniendo de relieve en el desarrollo del módulo. De alguna manera, este reconocimiento en la legislación de una temática no unánimemente aceptada, era un nuevo factor que legitimaba ante sus ojos una perspectiva que habían creído hasta entonces de poco relieve. Más adelante ampliamos este apartado en el sentido con que fue desarrollado.

7º Análisis de la realidad:

El análisis de la realidad educativa en el período de prácticas de enseñanza que este grupo realizó en el mes de marzo, fue un momento de especial relevancia dentro de los objetivos marcados para el módulo. La observación directa de la vida escolar les permitió comprobar el tratamiento desigual que reciben alumnas y alumnos aunque el profesorado no sea consciente de ello. Constatar en la dinámica habitual de los centros en los que actuaban la presencia de tantos factores que hacían inviable una auténtica coeducación, contribuyó a tomar mayor conciencia de la necesidad de abordar los procesos educativos teniendo en cuenta esta perspectiva. Porque percibieron directamente cómo a través de la interacción cotidiana en el espacio escolar se reproducían los estereotipos y los roles asignados en función del género.

Las manifestaciones del sexismo en las aulas eran múltiples: el lenguaje que se utilizaba en las clases, en los documentos, en las notas, avisos y carteles del centro, en las reacciones distintas del profesorado ante el comportamiento de alumnas o de alumnos, en la diferente ocupación de los espacios por unas o por otros, en los juegos en el recreo, en la elección de las actividades extraescolares, en la asistencia de más madres que padres a las tutorías y reuniones, etc. etc. Actuaciones inconscientes, en las que no se ha llegado a descubrir lo que encierran de límite de posibilidades para todos los miembros de la comunidad escolar.

8ª De la escuela mixta a la coeducativa:

La presentación del esquema que incluimos, en el que aparecen algunas de las características del modelo de escuela mixta y del modelo de escuela coeducativa, ayudó a dar un paso más en el modo de concebir el tipo de centro que esta perspectiva reclama. Porque la distinción entre una y otra no siempre aparecía clara para el grupo en todos los aspectos.

Sirvió para debatir sobre cómo la experiencia de escuela mixta de los últimos decenios había puesto de manifiesto que fue, como poco, prematura, la esperanza de que contribuiría a hacer desaparecer en pocos años el modelo de educación masculino que la escuela había generalizado y la consiguiente discriminación para las alumnas que todo ello implicaba. Aun reconociendo que el mundo de la educación es uno de los que han tenido que plantearse y poner en marcha una transformación más profunda en este final de siglo, alumnas y alumnos han podido ver cómo siguen manteniéndose presentes en los ámbitos educativos una gran cantidad de rasgos sexistas que se transmiten a las nuevas generaciones.

9ª Recursos disponibles:

Como última parte del módulo dedicamos un tiempo a informar sobre los recursos a disposición del profesorado en Andalucía. Tanto la Consejería de Educación como el Instituto Andaluz de la Mujer dedican esfuerzo y medios a programas que hagan avanzar el tema de la Coeducación en los Centros. Disponen de materiales publicados, ofrecen ayuda y documentación al profesorado, incentivan la realización de experiencias y hacen diferentes tipos de convocatorias para la realización de actividades en los Centros. Presentamos el folleto *Coeducación en el sistema educativo. Guía de recursos*, publicado por el Programa de Coeducación de la Consejería de

Educación, en el que se dan a conocer los materiales didácticos con que hoy podemos contar las aulas y las posibilidades de formación del profesorado que se ofrecen en Andalucía.

El contacto con estos organismos es una fuente de información y de ayuda, además de que a la posibilidad de relacionarse con los distintos grupos que en cada provincia trabajan en esta ltr Medios a los que el profesorado no debe permanecer ajeno.

MODELO ESCUELA MIXTA

- . la escolarización quiere responder a los requisitos de una igualdad que se cumple en sus aspectos formales.
- . la motivación está en los beneficios que una mejor formación femenina supondrá para la sociedad "masculina".
- . se limita a facilitar instrucción al grupo, sin cuestionar la desigualdad social previa que se da en una parte del mismo.
- . suele adoptar, bien pautas discriminatorias al seguir ofreciendo a las chicas una referencia que no rompe del todo con lo doméstico, bien un modelo homogéneo en el que los valores masculinos se presentan como universales y las chicas deben asumir.
- . se generaliza el currículum masculino y casi desaparecen los aspectos llamados femeninos que carecen de prestigio social.
- . la escuela mixta puede actuar como un mecanismo de reproducción del sistema social, pues contribuye a interiorizar expectativas, derechos y deberes en función del sexo.
- . da por hecho que lo que ofrece es una situación igualitaria, lo que le lleva a veces a ser cómplice de la desigualdad que existe en la sociedad.
- . los mecanismos sexistas permanecen más ocultos, lo que dificulta su análisis y eliminación.

MODELO ESCUELA COEDUCATIVA

- . sabe que la mera escolarización no es suficiente para que esa igualdad que se busca sea una realidad.
- . la motivación es "el pleno desarrollo de la personalidad eliminando estereotipos en función del sexo.
- . tiene en cuenta la desigualdad de partida en cuanto valores, expectativas y roles con la que las alumnas acceden.
- . adopta un nuevo modelo cultural en el que las posibilidades no se seleccionan de acuerdo con el sexo, y en el que se incluyen los valores más positivos de lo "femenino" y de lo "masculino", sin estereotipos ni valoraciones peyorativas.
- . ofrece un currículum más diversificado que permite opciones que favorecen una cultura y una educación no sesgada sobre la base del género.
- . la escuela coeducativa es generadora de un cambio que incide en la construcción de una nueva identidad personal y social y, por lo tanto, de un cambio que afecta también a las estructuras sociales.
- . interviene con "medidas de acción positiva" para contribuir a eliminar las desigualdades/discriminaciones en función del sexo, que aún permanecen.
- . va más allá de la "aparencia" y observa y analiza los mecanismos que siguen actuando en cada acto educativo.

2.2. EL APOYO DE LA NORMATIVA LEGAL

Como ya hemos dicho, fue objeto de estudio el planteamiento que la Logse hace de la educación para la igualdad y los diferentes elementos que incorpora con el objetivo de promover una educación no sexista; para ello el grupo pudo contar con los documentos publicados al efecto por el Instituto de la Mujer. El articulado de la Ley refleja de forma explícita, la urgencia de que el sistema educativo ofrezca a uno y otro sexo oportunidades para la igualdad de desarrollo y posibilidades, destacando la necesidad de una acción que compense situaciones anteriores de atención desigual; un planteamiento general que vemos reflejado en varios de los apartados de dicha ley. Es la primera vez que una normativa legal española de rango superior hace una exposición tan clara sobre este aspecto.

En el Preámbulo de la misma que, como en toda ley, manifiesta la intencionalidad del legislador respecto del contenido que va a desarrollar, se introducen una serie de referencias explícitas a la necesidad de superar todas las discriminaciones que puedan darse en el ámbito de la actividad educativa por razón de sexo.

Más adelante, son varios los artículos del Título Preliminar y de los siguientes en los que aborda directamente este tema. "Conformar su propia y esencial identidad", "avanzar en la lucha contra la discriminación", "que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad

e igualdad", "desarrollarán una autonomía personal", "superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos", son algunos de los aspectos que se subrayan y que se establece que tienen que estar reflejados también en los libros de texto y demás materiales pedagógicos. Todo ello para crear un marco en el que se pueda hacer realidad una educación tanto en la igualdad como en la diferencia, porque tienen que desaparecer los géneros que limitan el desarrollo personal, pero no los sexos ni las diferencias individuales.

En España, la discriminación que no haya desaparecido en los diferentes ámbitos y, más concretamente, en el educativo, no está ya en la legislación, sino en los valores y en las costumbres que seguimos transmitiendo, en los libros de texto y en los diversos materiales utilizados tanto por el profesorado como por el alumnado y hasta en las propias expectativas personales que mantenemos. Lo que está pidiendo una actuación en los centros escolares a diversos niveles para tratar de conseguir un cambio en la educación que permita hacerlo desde otros criterios y corregir desfases.

El grupo ha podido comprobar que contamos con un marco legal ambicioso para una dimensión que va ganando espacio en la cultura actual y en las planificaciones político-educativas, como condición necesaria –aunque bien sabemos que no suficiente–, para un planteamiento no sexista de los procesos formativos iniciales y permanentes. Disposiciones que están provocando un esfuerzo de desarrollo de programas sobre actitudes y sobre valores, abordando dimensiones de carácter ético que vengan a cualificar la tantas veces prioritaria dedicación escolar a contenidos y a procedimientos.

Es una normativa en la que se señalan 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 sabemos la lentitud con que se modifican instituciones y hábitos tan arraigados; que exige acciones decididas y análisis que cuestionen las apariencias que nos confunden. Porque aunque en España se tienda hoy a pensar que la idea de igualdad ya ha empezado a pasar a las costumbres, no sólo hay que seguir estando alerta respecto de lo obtenido, sino no dejar de trabajar para conseguir lo que aún falta, que es todavía la mayor parte. Junto a las medidas normativas que consagran la igualdad, en la vivencia cotidiana nos seguimos encontrando con diferentes discriminaciones.

Analizamos también el carácter transversal que la Logse ha concedido a esta dimensión educativa el cual, a juicio de muchas de las personas implicadas, no garantiza suficientemente las acciones pedagógicas que lo harían eficaz, a no ser que aumente en el profesorado la sensibilidad y los medios para aceptar la apuesta por una educación más adecuada en este aspecto que la recibida por las generaciones anteriores.

Transmitimos al grupo que esta última normativa ha llevado a un mayor interés y necesidad de favorecer una cualificación del profesorado en los aspectos que se refieren a la atención y a las oportunidades que es urgente ofrecer a las alumnas y 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.

2.3. EL PAPEL DEL PROFESORADO

La ley apoya unas innovaciones y legítima, dando soporte legal, actuaciones que permitan acercarse a la educación sin prejuicios de género; pero no lo hace de forma automática, por lo que la toma de conciencia del profesorado es un objetivo prioritario en toda esta tarea. No es suficiente

plantear nuevos modelos para que cambie la práctica, por lo que se han empezado a poner en marcha programas de formación complementaria, como en desarrollo en esta ocasión dentro de las acciones de innovación del ICE de la Universidad de Sevilla, que capaciten a cuanto intervienen en la educación, directa o indirectamente, para promover la difusión de una nueva sensibilidad que, como consecuencia, repercuta en la ampliación del abanico tradicional de opciones que las niñas y las mujeres tienen.

Los organismos implicados en la puesta en práctica de esta dimensión insisten en la importancia de la tarea orientadora del profesorado, a través de la que se puede hacer una gran contribución a la promoción de las niñas desde las aulas escolares. Y, además, porque, en la medida en que se actúe así, puede estar colaborando y haciendo posible el afianzamiento de las desigualdades establecidas por las diversas instancias sociales.

Quisimos que el módulo afianzara la convicción de que si no hay una acción positiva por parte de la escuela, nos encontraremos que, también en las aulas, aprenderán a aceptar como algo "natural" esas diferencias en función del sexo, ya que vivirán en el día a día que se esperan cosas diferentes del alumnado por el hecho de pertenecer a uno u otro⁵. Y que igualmente estuvieran prevenidos, pues quizás cuando estos proyectos vayan en serio, podamos comprobar que no sólo entre el profesorado, sino también entre el alumnado, habrá quienes 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 la nueva perspectiva que se les presenta; 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 fundamentalmente desde los criterios que hasta ahora se les habían transmitido.

3. RESULTADOS

3.1. VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD REALIZADA.

Los resultados obtenidos, en el marco de una experiencia de innovación cuya importancia reside más en cambiar actitudes que en aumentar conocimientos, son difíciles de enumerar en el corto plazo. Sin embargo, sí podemos señalar que la valoración del módulo por parte del alumnado ha sido positiva porque, según sus respuestas, les ha ayudado a analizar una dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que no se habían detenido en otros años de la carrera. Reconocen que se han encontrado con una temática que no sólo les afecta como futuros educadores, sino también como personas, lo mismo en el caso de las chicas que en el de los chicos. Aunque consideran que se ha dedicado menos tiempo del que hubiera sido necesario debido a la amplitud de lo que había que tratar, han descubierto ideas y han visto posibilidades que desearían llevar a la práctica si llegan a ejercer en un centro de enseñanza.

Por mi parte me planteo algunos cambios para la próxima experiencia. Entre ellos una mejor adecuación de los contenidos al tiempo disponible y un mayor control en la evaluación tanto de la metodología de trabajo como de los resultados obtenidos. Este último un aspecto difícil cuando lo que especialmente se pretende es hacer entrar en un proceso personal de cambio de actitud que permita una acción pedagógica coeducativa.

⁵ Cfr. QUITLLET, Rosa (1985): "Educación y trabajo. El papel de la orientación profesional", en *Mujer Educación*, Madrid, Instituto de la Mujer, 33-36.