

La escuela en cuanto ámbito prioritario de socialización desempeña un papel fundamental en la reproducción de los estereotipos de género. Sin embargo, la institución educativa también puede actuar como medio eficaz para lograr mayores cotas de igualdad entre hombres y mujeres. A partir de esta premisa fundamental, describiremos las líneas esenciales de actuación para implementar un proyecto coeducativo, el cual debe tener dos objetivos prioritarios: asegurar una práctica educativa que no sea discriminatoria para con el género femenino y hacer visibles a toda la población escolar los valores propios de la cultura femenina, objeto de discriminación en los currícula y en la vida cotidiana de las escuelas.

La contribución de la escuela al logro de identidades de género no estereotipadas

pp. 57-66

M. Carmen Rodríguez *

Universidad de Oviedo

Introducción

La escuela es un lugar donde el ser humano permanece muchos años de su vida y tiene la "función específica de socializarlo al inculcarle los conocimientos, habilidades, actitudes e intereses que le puedan proporcionar el desempeño de su rol social" (González Almagro, 1993, p. 239). En este sentido, muchas han sido las investigaciones realizadas durante las décadas de los años ochenta y noventa que han tratado de mostrar la influencia de la institución educativa en la reproducción de la estructura de las relaciones de género, así como el papel que ha jugado en la conformación de identidades de género estereotipadas. En este sentido, se ha demostrado como la educación y el sistema de enseñanza son instrumentos fundamentales de la continuidad histórica y, por tanto, tienden a producir y reproducir la

integración cognitiva y emocional al grupo de género al que se pertenece.

Sin embargo, frente a este papel reproductor que la escuela ha venido desempeñando también es necesario destacar que el trabajo educativo puede convertirse en un medio eficaz para lograr mayores cotas de igualdad entre hombres y mujeres. En este marco, ¿cuál es el papel que puede desempeñar la escuela? Como dice M. J. Izquierdo "de entre los compromisos y responsabilidades que podemos asumir *los educadores*, hay uno que quisiera destacar: la modelación de la subjetividad de nuestros alumnos. No quiero con ello decir que seamos responsables únicos, sino subrayar que también nosotros lo somos" (Izquierdo, M. J., 1997, p. 10. La cursiva es nuestra). Naturalmente, la subjetividad de los niños y las niñas nos llega ya construida en las relaciones familiares. Este es un fenómeno con el que

* Facultad de Ciencias de la Educación, c/ Aniceto Sela, s/n; despacho nº 50. Oviedo (Asturias). Tel.: 985 102 860. Correo electrónico: carmen@josema.net

se tiene que contar, pero si admitimos que las personas estamos en un proceso permanente de construcción, siempre hay una contribución que hacer, aunque sea limitada. La escuela contribuye a construir la subjetividad y el peso de la familia no nos releva de la responsabilidad que tenemos como docentes. Ahora bien, hay que tener en cuenta que la intervención socioeducativa que se puede realizar desde la escuela está limitada por la influencia de la familia, así como por la existencia de identidades estereotipadas, profundamente arraigadas en el inconsciente colectivo de la sociedad. De ahí que sea necesario una remodelación profunda, que vaya más allá de lo que se construye a partir de una acción educativa formal. Y es que la realidad demuestra que la implementación de un cambio en la construcción del género conlleva necesariamente un largo y, en ocasiones, muy difícil proceso de cambio de las personas y de las estructuras institucionales, incluida la escuela. De manera que el cambio que proponemos no puede ser realizado por una única instancia, en este caso la escuela, pues exige profundas innovaciones en la familia y en la sociedad.

La escuela no puede resolver, por sí sola, las desigualdades que la propia sociedad genera y alimenta, pero es una pieza esencial para reducir las. En este sentido, el primer paso que ha de dar la escuela es constituirse en una institución realmente coeducativa. El sistema cultural dominante en nuestro sistema educativo es el de la escuela mixta, basado en el principio de igualdad entre las personas y en la defensa de la educación conjunta de chicos y chicas. Desde esta perspectiva, la escuela se aprecia como una institución primordialmente neutral en la provisión de oportunidades educativas y las desigualdades que se observan entre grupos sociales y sexuales son consecuencia, ante todo, de las aptitudes individuales o de las deficiencias culturales de las personas. Como afirma X. Bonal (1995a), en este tipo de escuela el profesorado no concibe la masculinidad y la feminidad como construcciones sociales, sino como consecuencias naturales que se corresponden con el sexo de los agentes. Como máximo, el profesorado interpreta la masculinidad y la femini-

dad como una consecuencia del proceso de socialización familiar, proceso sobre el que la escuela no tiene ninguna responsabilidad. En consecuencia, el género no es una variable relevante para la orientación de la acción. Se parte de una visión de la sociedad meritocrática y una visión de las escuelas fundamentada en una ilusión de neutralidad. Por ello, se percibe a los niños y a las niñas como seres iguales y se cree que no existen barreras estructurales para la igualdad de oportunidades entre ambos géneros.

En contraposición a esta concepción de la escuela mixta, queremos oponer un sistema cultural de colegio coeducativo. Tipo ideal al que se ha de tender y en el cual la variable género aparece como una variable relevante para la organización y orientación de la acción educativa. Una escuela en la que, y como afirma X. Bonal (1995a), el reconocimiento de la diversidad de género, en cuanto diversidad cultural, es un valor fundamental. Desde esta perspectiva, la escuela es vista como una institución que contribuye a la producción y reproducción de las desigualdades entre los géneros.

De modo que la escuela coeducativa “trabaja en una dirección doble: reducir las desigualdades entre los individuos de cada sexo, derivadas de los diferentes procesos de socialización a partir del cual niños y niñas acceden al proceso educativo, y eliminar la jerarquía cultural, a partir del reconocimiento de las diferencias de género como diferencias culturales no jerárquicas” (Bonal, 1995a, p. 134. La traducción es nuestra). Desde esta perspectiva, destacan también las palabras de m. J. Urruzola, para quien una escuela coeducadora es “aquella en la que se trata de educar a las alumnas y a los alumnos, desde un concepto nuevo de persona, partiendo de su individualidad y al margen de los estereotipos sexistas” (Urruzola, 1995, p. 64). De esta manera, y como afirma J. Carbonell (1996), la coeducación trata de convertir las diferencias basadas en la dominación en el reconocimiento de las diferencias basadas en el respeto. Por lo que consiste en educar evitando discriminaciones de género en el trato y en la orientación intelectual y moral.

En suma, la coeducación se plantea desde una doble perspectiva: debe asegurar una práctica educativa que no sea discriminatoria para con el género femenino y, además, debe hacer visibles y extender a toda la población escolar aquellos valores propios de la cultura femenina que, tradicionalmente, han sido objeto de una discriminación en el currículum y en la vida cotidiana de las escuelas. Estos son los dos puntos básicos sobre los que ha de pivotar un adecuado proyecto coeducativo. A continuación, determinaremos las líneas generales de actuación que se han de desarrollar en el seno de dicho proyecto, el cual debe constituir la piedra angular que ha de sostener una escuela generadora de identidades de género no estereotipadas.

Proyecto coeducativo: líneas generales de actuación

El profesorado y su actitud sobre la práctica coeducativa

Naturalmente, los docentes son el principal motor del cambio en el seno de las instituciones educativas. Esta afirmación categórica nos lleva a concluir que es necesario articular, a través de la formación inicial y permanente, una serie de cursos, proyectos de sensibilización, etc., que permitan conocer a los profesionales de la enseñanza el proceso de construcción de la identidad de género, así como la influencia de la escuela en la configuración de esta identidad. Esto supone que han de tener un conocimiento de los procesos psicológicos básicos implicados en la construcción del género, así como de las etapas evolutivas de adquisición del género por la que niños y niñas van transcurriendo. También es necesario que adquieran un conocimiento y análisis de la influencia ejercida por la institución educativa en este proceso. La escuela, en tanto que actúa como agencia de socialización, produce en su seno relaciones entre los géneros; relaciones que suponen interacciones cara a cara y que modelan la subjetividad femenina y masculina. Además,

hemos de destacar que las propias acciones de los docentes, en cuanto agentes socializadores, son interpretadas por el alumnado y también influyen en la configuración de esa subjetividad. Creemos necesario enfatizar este aspecto en la formación docente puesto que el aula es un escenario de comunicación, donde se producen interacciones constantes y cotidianas que afectan al proceso de constitución de la identidad de género. Opinamos que el profesorado ha de ser consciente del efecto negativo que produce la institución escolar en la reproducción de identidades de género estereotipadas, así como también del efecto positivo que puede tener, mediante una acción racional, consciente y eficaz, para el logro de una escuela coeducativa.

El profesorado está imbuido de una serie de actitudes y prácticas sobre el género que no se cuestionan, por cuanto están profundamente arraigadas en las conciencias y voluntades individuales, y que es necesario sacar a la luz. Para ello, han de conocer, previamente, las nociones que acabamos de mencionar; al tiempo que ello ha de ir acompañado de una toma de conciencia discursiva, a través de las palabras, que les permita abandonar antiguas creencias prácticas sobre el género. De este modo, se producirá un cambio en la voluntad docente que se traducirá en una “transformación en las lógicas de apropiación y producción de prácticas, es decir, una modificación en las disposiciones a la introducción de prácticas alternativas y en la producción de nuevas prácticas” (Bonal, 1995a, p. 388. La traducción es nuestra).

Ahora bien, también es necesario destacar que el cambio en las actitudes del docente debe ir acompañado de políticas diseñadas en colaboración con ese profesorado. El sentido del cambio se ha de producir teniendo en cuenta el deseo y las posibilidades reales y contextuales de los docentes. Por ello, “la administración educativa debería atender y acoger esas necesidades y deseos de cambio que están de manera viva en muchas maestras y maestros. Pero el deseo no puede imponerse, sino escucharse” (Arnaus, 1999). El profesorado es el colectivo impulsor del cambio educativo en la escuela;

por ello, es necesario que la primera actuación educativa, en aras de lograr la construcción de identidades de género no estereotipadas, ha de ser que el propio profesorado indague sobre su propia realidad, para luego actuar sobre ella.

Además, creemos muy positivo que la modificación en las actitudes y creencias del profesorado, así como en sus prácticas, pueda ir acompañado de un cambio en las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Es decir, si los docentes toman conciencia de la necesidad de introducir otros valores, formas de sensibilidad y conocimientos propios de una cultura femenina que ha sido invisible, ello debería ir acompañado de una transformación de la propia autoridad docente. Así, los enseñantes también han de modificar sus propias disposiciones discentes, de manera que incorporen lo mejor de ambas culturas, la masculina y la femenina. En este sentido, somos partidarias de proponer como ideal lo que, desde la pedagogía feminista, se conoce como *la paradoja de la mujer barbuda*. Paradoja que, según J. M. Gore (1996), se espera que representen las maestras feministas. Desde nuestro punto de vista, creemos que resulta muy adecuada su extensión a todo el colectivo del profesorado. Pues bien, esta paradoja se fundamenta en el desarrollo de una *autoridad con* y no en una *autoridad sobre*. Desde esta perspectiva se espera del profesorado que encarne formas de racionalidad, modalidades de cognición y lucidez crítica que se han considerado monopolio de los hombres y que, además, sean “madres”, en el sentido de que ofrezcan cariño y apoyo incondicional. Esto supone que los docentes han de ejercer una autoridad basada en relaciones de confianza que sean recíprocas. Es decir, en cuanto docentes, han de ejercer algún tipo de autoridad, se espera que así lo hagan o hace falta que actúen de ese modo. Sin embargo, ha de ser una autoridad suave, una *autoridad con* y no una *autoridad sobre*. Evidentemente, la consecución de una nueva dis-

posición docente a partir de la incorporación de los valores y formas de sensibilidad propiamente femeninos no es un objetivo a conseguir a corto ni a medio plazo. A pesar de lo cual ha de ser tenido en cuenta, pues demostraría que la fusión de lo mejor de ambas culturas se ha hecho posible en la propia actuación docente.

Transformación del arbitrario cultural

La institución educativa es la encargada de transmitir un arbitrario cultural¹, el cual se corresponde, básicamente, con la cultura masculina. Pues bien, esta situación ha de ser modificada con objeto de introducir elementos propios de la cultura femenina. Así, por ejemplo, no podemos olvidar que, actualmente, los rasgos de personalidad asertivos, tales como la independencia, la capacidad de decisión, la autonomía o la competitividad, están sobrevalorados en detrimento de un desarrollo de las manifestaciones expresivas (cooperación, solidaridad, etc). Ahora bien, pensamos que una escuela coeducativa debería incardinar, en el desarrollo de la personalidad, atributos asertivos y expresivos.

En este sentido, vamos más allá de los esfuerzos realizados por las feministas democráticas liberales, las cuales han urgido a las mujeres a que participaran activamente en la esfera pública, reclamando materias no tradicionales y cursos de orientación profesional y cambiando sus actitudes con respecto al papel de la mujer en la sociedad. De manera que, desde su punto de vista, “la educación democrática significaría poner el potencial intelectual de las mujeres en la economía” (Arnot, 1995, p. 315). Desde esta perspectiva, las mujeres lucharon por unos derechos que les fueron concedidos a los hombres y activaron la lucha sobre premisas masculinas. Ello trajo consigo una actuación, en el ámbito educativo, que trató de imponer el sistema de valores masculinos, de forma que la niña fuese educada de igual manera que el niño, asumiendo

¹ Por arbitrario cultural entendemos, y siguiendo a Pierre Bourdieu, aquella cultura que se impone en un contexto determinado y que se inculca en el campo escolar. este arbitrario “es siempre un producto histórico, cuya única racionalidad se mide en función de su grado de adecuación a unas circunstancias concretas, a unos particulares medios sociales, de los cuales esa cultura determinada es expresión” (Brunet y Morell, 1998, p. 318).

do los mismos valores y actitudes. Ciertamente, los presupuestos básicos que conforman el programa educativo del feminismo liberal han sido un paso previo y necesario para la consecución de mayores cotas de igualdad entre los géneros, pero se han quedado limitados puesto que no han conseguido descubrir los obstáculos, mucho más profundos, que hay que salvar para lograr la igualdad de género. Así, uno de sus grandes inconvenientes es que se fundamentan en una concepción de la igualdad “que confunde universal con masculino y que impide ver la diferencia femenina y extraer de ella el valor que tiene” (Mañeru Méndez, Jaramillo Guijarro y Cobeta García, 1996, p. 128).

Así, es necesario ir más allá de los presupuestos básicos del feminismo liberal, rescatando la historia, las voces y la cultura propiamente femenina con objeto de hacerlas visibles en la escuela. Desde esta perspectiva, democracia no significa solamente igualdad, sino también respeto en la diferencia, ampliando la definición de democracia para referirla también al ámbito de actuación femenino. Por tanto, es necesario reevaluar lo femenino y tomar en consideración las ideas femeninas de la humanidad, las cuales se han de extender a todo el alumnado. Con relación a este último punto, destacamos que una de las funciones primordiales de la escuela es “liberar a los estudiantes de sus límites culturales y étnicos y capacitarlos para que atraviesen con libertad las fronteras culturales” (banks, 1996, p. 9). Evidentemente, ello supone poner en cuestión el sistema de valores que rigen la escuela en su conjunto.

Desde esta perspectiva estamos de acuerdo con las afirmaciones realizadas por M. W. Apple (1996) para quien en sociedades complejas, como la nuestra, la única clase de cohesión posible que ha de existir en la escuela es aquella en la que reconozcamos sin tapujos las diferencias y las desigualdades. Por ello, no debe presentarse el currículum como objetivo, sino que se ha de subjetivizar constantemente. Esto significa que no ha de homogeneizar la cultura que transmite ni tampoco ha de homogeneizar a los alumnos y alumnas. En suma, somos partidarios de un currículum y de una pedagogía de-

mocráticos, en el sentido de que se han de reconocer “las distintas situaciones sociales y repertorios culturales presentes en las aulas y las relaciones de poder que existen entre ellos” (Apple, 1996, p. 59). De este modo, una cultura común para niños y niñas no puede consistir en la extensión a todos y todas de los conceptos y destrezas propiamente masculinos. Somos partidarios de lo que Giroux (1994) denomina como una *pedagogía de la diferencia y de los límites*. Una pedagogía en la que tengan cabida las historias y las voces de aquellos grupos que, como el género femenino, se han visto marginados o excluidos del discurso. Una pedagogía que proporcione la base para que los alumnos y alumnas atraviesen distintas zonas culturales, las cuales abran nuevas posibilidades de construir prácticas pedagógicas que ahonden en formas de democracia cultural capaces de ampliar la visión moral del alumnado y del profesorado.

En este sentido, es importante que los educadores y educadoras comprendan teóricamente cómo se construye la diferencia a través de las representaciones y prácticas que ellos mismos designan, legitiman o excluyen. Ello supone que el profesorado ha de tomar seriamente en consideración los conocimientos y la experiencia que constituyen las voces individuales y colectivas mediante las que los alumnos y las alumnas se identifican y se dan sentido a sí mismos y a otros. En suma, propugnamos la inclusión del mundo femenino en la escuela, estableciendo una pedagogía de la diferencia, en la que ésta diferencia se entienda “no como una diferencia que compensar sino como un valor que afirmar” (Piussi entrevistada por Mañeru Méndez, 1998, p. 12); al tiempo que se ha de estimular por igual, en ambos géneros, las características que, hasta ahora, son exclusivas para cada uno de ellos. De manera que “no se trata de que coexistan individuos de dos sexos, sino dos modelos culturales con igual valor y con tendencia a una integración de las distintas partes” (Cantero y de Haro, 1992, p. 88). Sin embargo, y a pesar de todo lo que acabamos de afirmar, hemos de ser conscientes de que la incorporación de la cultura femenina no está

exenta de problemas. De manera que “la democratización de la educación podría haber sido un asunto relativamente sencillo si sólo consistiera en incluir la cultura de la mujer y los valores del mundo privado en nuestra comprensión de lo que constituye la democracia” (Arnot, 1995, p. 319). El problema es que esta cultura está devaluada y, por ello, el sistema educativo y la sociedad en general se muestran poco receptivos a la incorporación de unos valores, actitudes, prácticas o formas de sensibilidad que no tienen mucha utilidad o, al menos, ésta es menor que la que se concede a la cultura masculina. Hay reticencias a la incorporación de los valores que conforman la subjetividad femenina, por cuanto ello supondría una transformación de los fines sociales que se desea ha de transmitir la escuela, si a ello unimos que el cambio implica y supone la apropiación de una cultura devaluada las reticencias serán todavía mayores.

Por otra parte, también hemos de tener en cuenta que han sido los valores que conforman la cultura femenina los que han causado la subordinación de las mujeres. En este marco, enseñar el relativismo de las culturas de género a personas que ya han sido educadas de acuerdo con los principios de una arbitrariedad cultural determinada, en este caso la cultura masculina, tiene muchas dificultades. Con ello lo que queremos decir es que la inclusión de la cultura femenina en la escuela tendrá escaso valor si se limita a su incorporación al currículum escolar, por cuanto la vida en la escuela no se impregnaría de los valores y actitudes específicamente femeninos. Además, con mucha frecuencia, la historia y cultura femenina suele incluirse en el currículum a partir de algunos elementos aislados y limitados. Así, por ejemplo, se introduce una sección pequeña, y muchas veces separada, sobre las contribuciones de la mujer al ámbito público, en el área de conocimiento respectivo, pero no se realiza una elaboración substancial de las diversas y variadas visiones del mundo existentes. En este sentido, con mucha asiduidad, se limita la presencia curricular de la mujer a los logros y contribuciones que unas pocas féminas han aportado al desarrollo de la huma-

nidad, pero desde una perspectiva pública. Aunque ello es necesario, limitar la presencia del género femenino a sus aportaciones a la esfera pública puede reducir la concepción del alumnado sobre estas “mujeres de prestigio”, concluyendo que lo eran porque poseían cualidades consideradas históricamente como masculinas. Ante esto, chicos y chicas imbuidos por la preeminencia e importancia de la cultura masculina podrían entender que la incorporación de la mujer a los currícula oficiales se realiza con objeto de cumplir un requisito desde la administración educativa, por lo que dicha cultura solamente tendría un valor nominal.

Ante esta situación concluimos que la escuela debe proporcionar una educación relativista, objetivo de difícil consecución, pero que pasa necesariamente por la integración de ambas culturas. Para ello el primer paso lo supone fomentar en las niñas los valores y actitudes propias de la cultura masculina y, al mismo tiempo, orientar a los niños para el desarrollo de esquemas de percepción y apreciación de la realidad que han sido, tradicionalmente, coto reservado para las féminas. Por ello, se debe dejar de plantear la igualdad entre los géneros como confrontación de roles, para pasar a definir solidariamente modos y modelos de vida que permitan el desarrollo integral de la personalidad de chicos y chicas. Ello supone una valoración positiva de la diferencia. Positiva porque, precisamente, la cultura femenina es distinta y porque representa “una manera de ver y de comprender, una actitud ante la realidad y ante los demás capaz de equilibrar o contrarrestar los estilos de vida hasta ahora privilegiados” (Camps, 1990, p. 159). Ahora bien, dado que se trata de una cultura devaluada, la inculcación de esta visión femenina del mundo y de las relaciones con las otras y los otros no se ha de limitar al género femenino sino que, desde la escuela, se ha de fomentar su incorporación por parte de ambos géneros.

Proponemos un tipo de diversidad que fomente la igualdad en lugar de agudizar las diferencias existentes. Objetivo que incluye en un mismo plano igualdad y diversidad. Diversidad por cuanto se critica la imposición de la arbi-

triedad cultural dominante masculina que prioriza un tipo concreto de valores, actitudes, conductas y formas de sensibilidad; al tiempo que se destaca la necesidad de conocer, reconocer y valorizar lo positivo que supone el mundo y la cultura propiamente femeninas. Igualdad para evitar la exclusión de las mujeres de los sectores sociales y de los saberes que resultan dominantes en todos los planos de la vida social y para que ambas culturas de género sean reconocidas como valiosas y positivas. En suma, la educación se encuentra ante un doble reto, “el pluralismo como punto de partida y como meta, al lado de la búsqueda de la igualdad en todo aquello que discrimine para la participación de los individuos de los bienes económicos, sociales y culturales” (Gimeno Sacristán, 1995, p. 19).

Ciertamente, si somos partidarios de rescatar aquello que de positivo tiene la feminidad ello nos sugiere que las habilidades de interacción personal, comunicación íntima, así como las conductas de cuidado, cooperación y afectividad se han de fomentar en el seno de la institución educativa. Y se han de fomentar en mayor medida en el género masculino, pues la socialización recibida por los chicos inhibe la expresión de estas habilidades y conductas. Se ejerce sobre el niño una represión en actitudes consideradas tradicionalmente femeninas como, por ejemplo, la afectividad o la capacidad de entrega a las demás personas. Desde esta perspectiva, se ha de crear una atmósfera de apoyo en el aula que permita a los niños explorar y mostrar sus sentimientos, cuestionando las normas que, tradicionalmente, han configurado la masculinidad. Por tanto, es necesario atacar la idea de que ciertas emociones no son masculinas, ayudar a los chicos a expresar sus sentimientos más vulnerables y promover la comprensión y la confianza en el grupo.

Sobre el particular destacamos dos aportaciones muy novedosas que se han realizado en nuestro país. En primer lugar, destacamos el proyecto de coeducación sentimental diseñado por Charo Altable. Un proyecto en el que la autora propone hablar de sentimientos con los chicos y chicas, tomando como punto de parti-

da sus propios proyectos amorosos, fantasías y miedos concretos. Y todo ello con el loable objetivo de “educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género, partiendo de su diagnóstico y mediante intervenciones conscientes y positivas” (Altable, 1997). En suma, se trata de revalorizar la expresión de los sentimientos de ambos géneros, aunque prestando una mayor atención al desarrollo personal de los chicos. Al mismo tiempo, también establece Charo Altable que la coeducación sentimental debe intentar educar para la vida privada y pública en igualdad, expresando los conflictos, deseos y sentimientos que puedan tener interiormente niños y niñas.

En segundo lugar, destacamos el proyecto conocido bajo el calificativo de *proyecto Ariadne*. Plan que se situó en el marco del tercer programa de acción de la unión europea, conocido como igualdad de oportunidades para las mujeres y los hombres. Pues bien, este proyecto fue diseñado con el objetivo de ampliar los horizontes de la masculinidad a partir de un diseño de programas para chicas y chicos en el que, entre otros aspectos, se buscaba cuestionar lo que significa ser hombres en nuestra cultura, cómo se expresa públicamente y privadamente la masculinidad, aprender a manifestar sentimientos o afrontar la construcción de relaciones de amistad entre hombres; así como combatir la violencia de todo tipo. Un proyecto que, entre otras cosas, pretende revalorizar valores y actitudes femeninas, intentando que los hombres las respeten y las asuman como propias.

A partir de ello, podemos afirmar que una de las tareas fundamentales a las que se enfrenta una escuela coeducativa supone la revalorización y asunción de ciertos valores femeninos, como el cuidado de los demás, la solidaridad o la capacidad para poder expresar los sentimientos. Ello supone que dichos valores y disposiciones básicas son y deben seguir siendo un modelo para las chicas y también para los chicos. Es necesario fomentar la expresividad, la ética del cuidado de la que hablaba Carol Gilligan y la afectividad en tanto cualidades de enorme valor para el desarrollo de una personalidad equilibrada y que han de estar presen-

tes en todos los seres humanos, con independencia de su género.

Otro aspecto, que es necesario desarrollar para proporcionar la educación relativista anteriormente mencionada, se refiere al proceso de elección diferencial de las opciones académicas. Como afirma X. Bonal (1995a, p. 103) el hecho de que las elecciones de los estudiantes respondan a los diferentes méritos logrados a lo largo de todo el proceso educativo y a decisiones voluntarias, son aspectos que legitiman democráticamente la propia función reproductora de las desigualdades sociales en educación. Desde esta perspectiva, en la escuela se aplica, como principio democrático fundamental, el principio de libertad individual de elección. Así, se afirma que en una escuela democrática es inadmisibles que exista una coacción sobre las decisiones individuales de los alumnos y las alumnas. De modo que como agentes de transmisión maestros y maestras hemos de proporcionar la información necesaria, así como las condiciones de posibilidad para que cada uno de nuestros alumnos y alumnas elijan libremente las opciones académicas que sean resultado de sus gustos e intereses personales. A partir de ello se interpreta que el principio de igualdad de oportunidades educativas está garantizado a partir de una atención igual para todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se concluye que la elección diferencial, de chicos y chicas, de carreras y opciones académicas es consecuencia, única y exclusiva, de la elección libre, del gusto personal y de la toma de decisiones racional. Ciertamente, la situación no es tan sencilla, sino que, por el contrario, la elección es un proceso complejo en el que intervienen una serie de factores relacionados con la especificidad de género de la persona que realiza la elección y con el propio entorno que la rodea².

En este sentido, creemos necesario la realización de programa de intervención educativa que tengan por objeto ayudar y concienciar a las chicas para que desarrollen sus intereses y carreras en el área de la ciencia y, sobre todo, de la tecnología³. Con ello lo que no queremos decir es que se haya de forzar a las alumnas para que se decanten por este tipo de opciones académicas, pero estamos seguras que las acciones socioeducativas a emprender pueden ayudar a aquellas chicas que aún mostrando un interés inicial por dichas opciones inhiben su presencia en las mismas.

Para ello, en primer lugar, es necesario concienciar al profesorado, acabando con su conformismo ante el principio de libertad de elección individual. Una elección que está constreñida por la correspondencia entre la estructura objetiva del mundo social, en la que se aprecia que la ciencia y la técnica es eminentemente masculina, y la estructura subjetiva de la persona, que la induce a apreciar las opciones científicas y tecnológicas como alternativas masculinas. Los profesores y profesoras están determinados a no intervenir, pues piensan que deben tratar igual a niños y niñas no interfiriendo en su libre elección. El problema es que "no son conscientes de que la no intervención es un acto político significativo" (Arnot, 1992, p. 42). Por tanto, el primer marco de actuación tiene como referente al profesorado, con objeto de acabar con la idea de que el sentido común nos dice que la ciencia y la tecnología son cosas de hombres y de que no se ha de influir en la "libre elección" que realiza la alumna y el alumno.

Una vez que el profesorado está concienciado, el segundo paso supone animar a las chicas a que desarrollen sus intereses en el área de ciencias y tecnología. Para ello resulta muy importante cuestionar los estereotipos, desarrollar

² Dado que aquí no es posible llevar a cabo un análisis del proceso de elección diferencial de opciones académicas en función del género, acúdase, para quien pueda interesar, a las siguientes publicaciones: Bonal, X. (1995b). Pérez Tucho, C. (1993), Alemany, C. (1992). Rodríguez Menéndez, C. (2000). López Sáez, M. (1995), Ferrer, M. P. y Sánchez, I. (1995). para información más detallada de las publicaciones mencionadas ver bibliografía.

³ Como muestra de la situación descrita mencionar que en la Universidad de Oviedo el porcentaje de hombres matriculados en escuela técnicas fue, en el curso 1999/2000, del 78,75% y en escuelas técnicas de ciclo corto del 77,05%. en cuanto a los porcentajes del género femenino fueron respectivamente: 21,93% y 22,95%. (fuente de los datos: página web de sadei: www.sadei.es).

nuevas imágenes y demostrar que dentro de estas áreas curriculares existen perspectivas profesionales muy interesantes.

Además, y como afirma Freixas Farré (1996), todas las acciones que tienden a modificar las elecciones en los estudios se han de iniciar en los primeros años de escolaridad, pues se ha demostrado su escasa eficacia cuando las acciones socioeducativas se emprenden a partir de los 12-13 años. Con relación a este punto, destacan las afirmaciones de M. Subirats (1991), para quien en la sociedad inglesa, en la que se lleva trabajando el tema de la elección diferencial desde mediados de los años 80, los estudios que se han elaborado con objeto de revisar y realizar un balance de la modificación en las elecciones académicas han puesto de manifiesto que los resultados obtenidos han sido bastante pobres. De manera que se ha concluido que los programas destinados a transformar las opciones profesionales de las chicas han de iniciarse ya en los primeros años de escuela⁴.

A su vez, todo ello ha de ir acompañado de una revalorización de las opciones académicas que han sido coto y terreno privado para las chicas. Nos estamos refiriendo a todas las opciones relacionadas con las ciencias humanas, así como con las alternativas académicas destinadas al ejercicio de actividades profesionales relacionadas con el cuidado de las personas. Evidentemente, es necesario la revalorización de un tipo de estudios, tradicionalmente vinculado a la mujer, que conducen al desarrollo de profesiones femeninas, las cuales, lógicamente, tienen gran importancia para el buen desarrollo de la sociedad.

En suma, somos partidarios de un planteamiento coeducativo que fomente el desarrollo de las habilidades y potencialidades hasta ahora limitadas a un género determinado, alentando "valores positivos para el niño y la niña en la medida que les permitan dejar de ser seres incompletos, para conquistar la igualdad de ser

personas en el sentido más profundo y global del término" (cantero, martín y de Haro, 1992, pp. 90-91). Por ello, en las páginas anteriores, hemos propuesto las bases fundamentales sobre las que se ha de asentar una democratización real del sistema educativo con relación al género y una pedagogía racional que ponga en marcha todos los medios necesarios para neutralizar, metódica y continuadamente, la acción de los factores sociales y educativos de la desigualdad de género. Pedagogía que, además, proporcione a niños y niñas las mismas oportunidades escolares y que contribuya a aminorar las desigualdades ante la escuela y la cultura.

REFERENCIAS

- ALEMANY, C. (1992). *Yo no he jugado nunca con electro-l. (alumnas en enseñanza superior técnica)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- ALTABLE, R. (1997). Coeducación sentimental. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 64-68.
- APPLE, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- ARNAUS, R. (1999). Prólogo. Un sentido original de lo femenino. En weiner, G., *Los feminismos en la educación* (pp. 9-26). Sevilla: publicaciones m.c.e.p.
- ARNOT, M. (1992). ¿la época del igualitarismo?. La política y la práctica feministas contemporáneas en educación en el reino unido. En P. Ballarín Domingo (ed.), *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?* (pp. 29-54). Granada: Universidad de Granada.
- ARNOT, M. (1995). Feminismo y educación democrática. En VV. AA., *Volver a pensar de la educación. Políticas, educación y sociedad. Congreso internacional de didáctica. Vol.i.* (pp. 307-324). Madrid: Fundación Paideia/Morata.
- BANKS, J. A. (1996). El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural. *Kikiriki*, 41, 4-16.
- BONAL, X. (1995a). *El professorat com a agent de canvi (microforma): una experiència de recerca-acció en coeducació*. Universitat Autònoma de Barcelona.

⁴ Dentro de estos proyectos educativos ingleses destacamos, por ejemplo, el *gist (girls into science and technology)*, proyecto de investigación-acción que pretendía estimular a un mayor número de niñas a seguir estudiando física y disciplinas técnicas, optativas al acceder a la escuela secundaria. También destacamos el proyecto *gate (girls and technology education)*, a partir del cual se investigaron las formas de mejorar el currículum y la evaluación del trabajo manual, el dibujo y la tecnología.

- BONAL, X. (1995b). *Investigación-acción en educación no sexista. Una experiencia con especial referencia a la elección de estudios postobligatorios científico-técnicos en función del género*. Madrid: CIDE.
- BRUNET, I. y MORELL, A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Trotta.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CANTERO, M. A.; MARTÍN, R. y DE HARO, I. (1992). Hacia la igualdad desde una práctica escolar. En P. Ballarín Domingo (ed.), *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?* (pp. 85-102). Granada: Universidad de Granada.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Eumo/Octaedro.
- FERRER, M. P. y SÁNCHEZ, I. (1995). *Toma de decisiones vocacional no sesgada por razón de género*. Madrid: CIDE.
- FREIXAS, A. (1996). Género devaluado, amor y pobreza. En I. Calero y M. D. Fernández de la torre, (eds.), *El modelo femenino: ¿una alternativa al modelo patriarcal?* (pp. 15-31). Málaga: Universidad de Málaga.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿qué hacer en educación! *Kikirikí*, 38, 18-25.
- GIROUX, H. A. y FLECHA, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- GONZÁLEZ ALMAGRO, I. (1993). Socialización: un proceso interactivo. *Cuadernos de realidades sociales*, 41/42, 227-246.
- GORE, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. La Coruña/Madrid: fundación Paideia/Morata.
- IZQUIERDO, M. J. (1997). Construcción de la subjetividad: estructura social y escuela. En M. J. Izquierdo, R. Sellares, R. Flecha y J. Leal, *pedagogía crítica: malestar i ocultació* (pp. 7-55). ICE Universitat de Lleida.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid: CIDE.
- MAÑERU, A. (1998). Anna María Piussí. La diferencia sexual, más allá de la igualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 267, 10-16.
- MAÑERU, A.; JARAMILLO, C. y COBETA, M. (1996). La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales. *Revista de Educación*, 309, 127-150.
- PÉREZ TUCHO, C. (1993). *La dicotomía ciencias/letras en la elección femenina de estudios universitarios*. Madrid: CIDE.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, C. (2000). *Bases de una teoría de la socialización del género como marco previo para una intervención escolar*. Universidad de Oviedo. Tesis doctoral inédita.
- SUBIRATS, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y Sociedad*, 10, 43-52.
- URRUZOLA, M. J. (1995). Espacios autónomos para las niñas y los niños en la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 240, 64-65.

SUMMARY

In the foreground context of socialization, the school plays a fundamental role in the reproduction of the stereotypes of gender. However, the learning institution may also act as an effective way to reach higher levels of equality between men and women. From this fundamental premise, we will describe the fundamental lines of acting to implement a coeducation project which must have two main goals: to assure a learning practice not discriminatory with the female gender, and to make visible to all the scholastic population the values of female culture, subject of discrimination in the curriculum and in daily life in the schools.

RÉSUMÉ

L'école, comme enceinte prioritaire de socialisation, joue un rôle fondamental dans la reproduction des stéréotypes de genre. Cependant, l'institution éducative il peut aussi devenir un moyen efficace pour réussir des majeures cottes d'égalité parmi les hommes et les femmes. D'après de cette prémisses fondamentale, nous décrirons les lignes prioritaires d'actuación pour mettre en oeuvre un projeté éducatif, qui doit avoir deux objectifs essentiels: asseuer une pratique éducative qui ne soit pas discriminative et faire visible á tout le monde écolier les valeurs propes d'une culture féminine, object traditionnel de discrimination parmi les curricula et dans la vie quotidienne des écoles.