

INFORME INFORME

21

LA COEDUCACIÓN EN LA

COMUNIDAD AUTÓNOMA

DEL PAÍS VASCO.

EVOLUCIÓN Y ESTRATEGIAS

DE FUTURO



EMAKUNDE
EMAKUMEAREN EUSKAL EKAKUNDE

INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Erakunde Autonomiaduna

Organismo Autónomo del

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

**LA COEDUCACIÓN EN LA
COMUNIDAD AUTÓNOMA
DEL PAÍS VASCO.
EVOLUCIÓN Y ESTRATEGIAS
DE FUTURO**

EMAKUNDE
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Vitoria-Gasteiz 2005

TÍTULO: "La coeducación en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Evolución y estrategias de futuro"

EDITA: EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer. C/ Manuel Iradier, 36. 01005 Vitoria-Gasteiz

MAQUETACIÓN Y COORDINACIÓN: Ana Rincón

FECHA: Diciembre 2005

DESCRIPTORES: Coeducación, aspectos históricos, evaluación de acciones positivas, experiencias, actitudes, aspectos metodológicos, cuestionarios

TIRADA: 1.000

DISEÑO GRÁFICO: Ana Badiola e Isabel Madinabeitia

IMPRESIÓN: Gráficas Santamaría, S.A. C/ Bekolarra, 4. 01010 Vitoria-Gasteiz

ISBN: 84-89630-00-3

DEPÓSITO LEGAL: VI-400/05

Precio: 20 euros

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	13
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	17
Eje 1. RECORRIDO HISTÓRICO Y ANÁLISIS DE PRÁCTICAS COEDUCATIVAS ..	23
1.1. Recorrido histórico	26
1.1.1. Los comienzos de la coeducación en la CAPV. Protagonistas principales	28
1.1.2. La década de los noventa: auge de la coeducación	31
1.1.3. Evolución de la coeducación. Algunas variables explicativas	35
1.2. Análisis de la base de datos	43
1.3. Análisis documental	46
1.3.1. Formación	48
1.3.2. Asesoría y recursos	49
1.3.3. Publicación	51
1.3.4. Impulso, sensibilización y definición de líneas estratégicas	52
1.4. Valoración de lo realizado	54
1.4.1. Una historia de altibajos	55
1.4.2. Las mujeres como motor de la coeducación	55
1.4.3. Un rumor generalizado: la igualdad conseguida	56
1.4.4. Necesidad de adaptación a los cambios	57
1.4.5. La revisión del sistema educativo: una tarea aún pendiente	58
1.4.6. La educación afectivo-sexual como elemento básico	58
1.4.7. El lenguaje: un debate abierto	59
1.4.8. La LOGSE: la reforma inacabada	59
1.4.9. La desaparición de las Asesorías de coeducación: la coeducación sin referentes	60
1.4.10. La coeducación, ¿necesita un modelo?	61
1.4.11. La coeducación desde las distintas etapas escolares	62
1.4.12. El profesorado: pieza clave en la coeducación	62
1.4.13. Espacios nucleares <i>versus</i> espacios periféricos	65
1.4.14. El papel de la Administración	67
1.4.15. Demandas y prioridades desde la sociedad	68
1.5. Conclusiones	69

Eje 2. PLANTEAMIENTOS, ÁMBITOS Y AGENTES VINCULADOS A LA COEDUCACIÓN	75
2.1. Debates desde la práctica. Perspectivas en diálogo	77
2.1.1. Conceptualización, debates y prismas en torno a la coeducación	78
2.1.2. Modelos coeducativos / modelos de centro	84
2.1.3. La coeducación en la escuela y en el entorno	88
2.1.4. Coeducación y dinámica (interna) de centro	92
2.2. Coeducación en otros entornos próximos	99
2.2.1. Redes de conocimiento, comunicación e investigación	99
2.2.2. Políticas educativas y mainstreaming	100
2.2.3. Coeducación y cambio social	100
2.2.4. Ciudadanía	101
2.2.5. Consultas al alumnado	101
2.3. Conclusiones	102
Eje 3. INCURSIÓN EN EL ESPACIO EDUCATIVO. LA COEDUCACIÓN DESDE EL PRISMA DE LA ESCUELA	105
3.1. La coeducación desde el ámbito de la escuela	111
3.2. Debates al hilo de la coeducación. Perfiles y voces desde la escuela	114
3.2.1. El alumnado	114
3.2.2. El profesorado	124
3.2.3. Madres y padres	129
3.3. La escuela desde el prisma coeducativo. Más allá de los discursos	135
3.4. Hacia la superación de los frenos	142
3.4.1. Mensajes desde el colectivo de madres y padres	142
3.4.2. Mensajes desde el profesorado	143
3.4.3. Mensajes desde el alumnado	144
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	147
4.1. La coeducación. Elementos que frenan su desarrollo	150
4.1.1. La coeducación superada	150
4.1.2. La transversalidad confusa	151
4.1.3. Actitudes hacia el cambio	152
4.1.4. Coeducación sin soporte	153
4.2. Impulsar la coeducación. Un giro en la visión coeducativa	154
4.2.1. Formación	157
4.2.2. Investigación	157
4.2.3. Indicadores	158
4.2.4. La estructura educativa	158
4.2.5. Las redes	159
4.2.6. La actualización de la agenda coeducativa. Incorporación al “mainstreaming”	159

ANEXOS	161
A.1. Base de datos de prácticas coeducativas. Definición de campos	163
A.2. Base de datos de prácticas coeducativas (<i>Adjunto en CD -formato pdf-</i>) ..	166
A.3. Modelos de cuestionario utilizados en los centros	167
A.3.1. Modelo para Educación Primaria	167
A.3.2. Modelo para Educación Secundaria	172
BIBLIOGRAFÍA	177

P

PRESENTACIÓN

La importancia del papel de la escuela en el desarrollo integral de las personas, superando las limitaciones y los sesgos del género, meta obligatoria en el recorrido hacia la igualdad de mujeres y hombres cuenta con un amplio consenso tanto de las partes integrantes del sistema escolar, familias, profesorado, instituciones educativas, como de la sociedad en general.

Este consenso no siempre va acompañado de la comprensión de la complejidad de esta tarea que se viene denominando coeducar. Las orientaciones y propuestas de los diversos planes de acción positiva que se han desarrollado en nuestra Comunidad dan una idea de la variedad de elementos que interactúan y de la exigencia de una intervención diversa y continuada que de ello se deriva. Se señalan en este sentido la necesidad de sensibilizar a toda la comunidad educativa, de formar al profesorado, de modificar los proyectos de centro y la orientación educativa, de elaborar y seleccionar materiales coeducativos, de analizar y redistribuir el reparto de las responsabilidades, de los espacios y, un largo etcétera de contribuciones que nos irían acercando a ese deseado resultado.

La mayor dificultad viene sin embargo de algo que, a menudo se olvida o se desea olvidar. La escuela es una parte integrante de la sociedad, evoluciona con ella, no fuera de ella. Conviven en su espacio seres humanos, mujeres y hombres, niños y niñas, que se relacionan entre sí poniendo en juego sus identidades herederas del sistema de género sobre el que se sustentan nuestras relaciones. La práctica de la coeducación exige a sus partícipes, principalmente al profesorado, una profunda modificación de sus formas de pensar y de actuar. De poco servirán los buenos materiales, un plan de centro perfecto, si en las relaciones diarias, dentro y fuera del aula, se valoran de modo diferente los comportamientos, los resultados, las expectativas de chicas y chicos. Podríamos decir que lograr un desarrollo integral de las personas necesita de modelos, de educadores y educadoras que hayan alcanzado previamente ese tipo de desarrollo y, aún así, tendríamos que contar con los modelos trasmítidos en las familias, en los medios de comunicación, etc.

El objetivo de la coeducación plantea pues al profesorado una doble demanda, de formación y de transformación, exigencia esta última de un alto coste personal si se considera el hecho de que su proceso educativo y su desarrollo cultural y socio profesional son fruto de una escuela aún menos coeducativa que la de hoy y de una sociedad aún menos igualitaria que la actual.

Esta interacción sociedad-escuela explica tanto la complejidad de la tarea como la lentitud de sus efectos. Los distintos ritmos en la implicación del profesorado, la movilidad del profesorado entre distintos centros, el mayor o menor impulso externo recibido etc. explican la baja frecuencia de sostenibilidad en los avances, el cansancio de algunas educadoras, etc. Pero también tenemos que decir, con satisfacción y reconocimiento por el trabajo de muchas de ellas, que los éxitos alcanzados muestran el valor del esfuerzo y el potencial transformador de la acción coeducativa.

Esta compleja tarea de coeducar no es, ni mucho menos, la única demanda que se le hace hoy a la escuela. Todo proyecto de mejora pretendida para el conjunto de la sociedad sustenta sus expectativas en el potencial transformador de la escuela. Así la escuela ha pasado de ser un lugar en el que se adquirían conocimientos, un lugar que preparaba para el ejercicio de una profesión, a ser un espacio, un sistema al que se le adjudica la responsa-

bilidad, no total, pero cada día en mayor proporción, de preparar personas responsables de su salud, de sus relaciones, de sus conductas sociales, respetuosas con el medio ambiente, con la diversidad cultural, tolerantes y promotoras de paz. Todo ello inmersas en una sociedad para la que muchos de estos conceptos son novedosos y, a menudo, están lejos de alcanzar un amplio consenso social sobre su significado. Añadamos a todo ello que los avances en las diversas ciencias que exigen su incorporación a los conocimientos impartidos, la adaptación a las nuevas tecnologías, la necesidad del multilingüismo, la integración de alumnos y alumnas con y de diferentes culturas, etc. son otros tantos retos depositados hoy en la escuela y elementos de valoración de su calidad global.

Han transcurrido más de dos décadas desde que se escucharon las primeras voces sobre coeducación en nuestra Comunidad, los avances han sido enormes para un periodo de tiempo tan corto, pero las debilidades, las encrucijadas, los frenos tampoco han estado ausentes en un marco, que como hemos señalado, ha sido testigo y sujeto de otras muchas transformaciones. Ante esta realidad y, también, ante el hecho de que la Ley para la Igualdad de Mujeres y Hombres, aún en sus primeros pasos cuando se inició este estudio, debía de aportar un avance y también, una mayor exigencia y obligatoriedad al sistema educativo, consideramos la pertinencia de hacer una valoración de lo acontecido en Euskadi en este periodo en relación a la definición y el desarrollo de la coeducación con el fin de identificar las fortalezas y oportunidades y trazar las líneas de intervención más potentes y sostenibles para el futuro.

Agradecemos a todas las personas que han contribuido en la elaboración del mismo sin cuyo concurso no sólo no hubiera sido posible este estudio, sino que sin la valiosa contribución de la mayoría de ellas en el periodo analizado no hubiera existido el objeto del mismo, la coeducación. Que duda cabe que este agradecimiento va acompañado de la petición y el ánimo de seguir trabajando por ese insuperable valor social que son las personas, petición que hago, también, extensiva a todos y todas las profesionales del ámbito educativo, en especial, para quienes la coeducación es aún un concepto difuso.



IZASKUN MOYUA PINILLOS
Directora de EMAKUNDE/ Instituto
Vasco de la Mujer

I

INTRODUCCIÓN

El informe que aquí se presenta es el resultado de la investigación llevada a cabo con objeto de analizar las claves que han incidido en la evolución de la coeducación dentro del ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Una investigación que, ya en su diseño inicial, planteaba el interés de combinar una mirada al pasado con la necesidad de atisbar posibles vías de impulso y desarrollo futuro.

Atendiendo a estas circunstancias y a los propios objetivos marcados por el proyecto de la investigación se optó por plantear un trabajo extenso, amplio y diverso. Un trabajo que retratase la coeducación desde diferentes ángulos, un trabajo capaz de poner sobre la mesa todas las piezas del puzzle que han ido componiendo la situación y la imagen actual de la coeducación.

La lectora o lector de este informe va a encontrarse con muchos y muy variados elementos. La presencia y la atención que ha podido dispensarse a cada uno de ellos ha dependido de diferentes factores: la disponibilidad de información, la posibilidad de acceder a personas protagonistas, expertas o expertos, el tiempo con el que se ha contado para el abordaje de las distintas líneas de trabajo, etc. Al margen de todo ello, existía la firme intención de reunir el mayor número posible de elementos por lo que en la investigación se ha primado la extensión ante la profundidad de donde deriva el contenido de este informe, un sumario de protagonistas y voces, prácticas y actuaciones, teorías y debates, propuestas y conclusiones, escenas e imágenes, etc. En definitiva todas ellas pistas que se han ido recogiendo a lo largo del proceso de investigación.

Este recorrido sobre lo que ha representado y representa la coeducación en el ámbito de la CAPV permite una aproximación a la complejidad de la temática, y aporta algunas claves valiosas capaces de identificar elementos promotores de una nueva dinámica en torno a la coeducación. Elementos, en definitiva, que pueden actuar como pilares para un proyecto coeducativo adaptado a las actuales circunstancias, a sus demandas y condicionantes.

Unos pilares soportados a su vez sobre las conclusiones que se desprenden del estudio y análisis, de las que se han considerado como las tres realidades principales de la coeducación. Como puede apreciarse en el mismo índice del documento, éste aparece dividido en tres capítulos básicos. Cada uno de ellos alude a uno de los ejes vertebradores del estudio, encargados de articular las distintas realidades.

El primer eje examina la realidad histórica, el pasado de la coeducación en la CAPV. En este caso se atiende a las distintas fases de su evolución, a sus protagonistas, a los hitos destacados en el trayecto. Es una realidad que permite observar y aprender de la historia, de la evolución y de los pasos dados en las últimas décadas. Otro objetivo complementario, y laborioso en su ejecución, ha sido la recogida exhaustiva en una base de datos de las distintas prácticas de coeducación llevadas a cabo en la CAPV y que se adjunta con este informe en soporte CD (formato pdf), con la finalidad de servir de soporte a investigaciones o reflexiones futuras.

El segundo eje se adentra en el plano teórico. Éste es sin duda, otra de las realidades o esferas en las que la coeducación ha crecido y se ha ido definiendo. En este caso, se da cuenta de los distintos debates, de las preguntas planteadas, de las cuestiones emergentes. No se busca mediar en discusiones o resolver controversias, únicamente se ha inten-

tado acceder a otro de los ámbitos en los que se ha dirimido y se dirime el proyecto coeducativo.

Finalmente, el tercer eje plantea una aproximación a la vivencia de la coeducación dentro de la propia escuela. Este es, también, un aspecto indispensable para completar un diagnóstico del momento de la coeducación. La coeducación se construye desde cada uno de los centros, desde las aulas, desde el profesorado, el alumnado; la coeducación se construye en el día a día y sólo un intento de observación y aproximación a esa cotidianidad puede poner sobre la pista de esa otra realidad: la de la aplicación misma de los principios coeducativos.

Estos tres ejes, estos tres ámbitos de la realidad de la coeducación configuran un todo; cada uno de ellos es necesario a la hora de evaluar el estado de la coeducación. Sin embargo, se ha pensado que su abordaje merecía un tratamiento independiente como fórmula para poder –en el futuro y siempre que se considere oportuno– profundizar en posibles aspectos de interés desde un orden y una sistemática. De hecho, cada uno de estos tres apartados (o ejes) ha sido considerado como un punto de partida para continuar el debate y, sobre todo, el trabajo de reflexión y la actividad creativa. Ambos deberían ser los objetivos de cualquiera de los pasos que, a partir de aquí, planee darse con relación a la coeducación. De hecho esta es en realidad la vocación final del documento que aquí se presenta: servir de aliciente y motivación a las personas que siguen creyendo en la coeducación, en sus postulados y fines y en su capacidad para promover una sociedad más igualitaria.

La investigación ha sido encargada al gabinete de estudios sociológicos Kualitate Lantialdea y en su desarrollado ha colaborado Farapi Antropología aplicada, el equipo investigador ha estado animado en todo momento por la esperanza y el deseo de que este trabajo contribuya a sentar las bases para el desarrollo de una dinámica de trabajo fructífera.

C
CONSIDERACIONES
METODOLÓGICAS

Previo a la lectura del informe que aquí se presenta se ha creído oportuno introducir una serie de consideraciones generales referidas a la metodología empleada en la elaboración del estudio.

Como punto de partida habría que llamar la atención sobre el hecho de que la investigación, el análisis y las conclusiones de la misma, estén sustentadas en el empleo de distintas técnicas cualitativas. Esto implica, entre otras cosas, que se realiza una apuesta por la selección de una serie de personas que actúan como informantes, y cuyo discurso e impresiones sirven de soporte a la interpretación de un determinado fenómeno y de su contexto histórico y social más amplio. En esta selección no cuenta tanto el número o la cantidad de personas que toman parte en el trabajo de campo, como su representatividad respecto a las distintas perspectivas que confluyen alrededor de un problema o una cuestión social particular. De este modo, al seleccionar a los y las participantes en este estudio e interactuar con ellos y ellas –bien por medio de entrevistas, bien a través de dinámicas de grupo– se ha intentado reflejar y dejar constancia de la diversidad de sensibilidades y puntos de vista existentes en relación a la coeducación. Es evidente que incluso las mejores intenciones en este sentido nunca terminan de verse satisfechas. Problemas de tiempo, recursos o disponibilidad impiden generalmente que todas las sensibilidades encuentren eco en la investigación.

De todos modos, es importante dejar patente el deseo de recoger y plasmar en este informe el mayor número posible de sensibilidades. Diversidad de interpretaciones que, en el caso de la metodología cualitativa, debe reflejarse en el intento de hacer emerger los diferentes debates que –de hecho– se producen en la sociedad. Debates que, como se podrá observar a lo largo del documento, guardan relación con la esfera educativa y sus vínculos con los procesos de avance hacia la igualdad de mujeres y hombres. Es precisamente en este ámbito particular donde la investigación ha intentado incidir y desvelar las distintas voces, presupuestos, vivencias, opiniones o experiencias existentes al respecto. Un objetivo que –hay que insistir– no está exento de trabas y dificultades.

Unas limitaciones que además de guardar relación con aspectos logísticos (el tiempo, los medios o las circunstancias que condicionan cualquier estudio) tienen que ver con el carácter subjetivo de la información que se recoge. Subjetividad que supone uno de los pilares básicos de la metodología cualitativa, al tiempo que uno de los elementos a los que hay que saber aproximarse con cautela. Esta prudencia es especialmente necesaria en aquellos casos en los que la investigación pretende trabajar en la reconstrucción de la historia, evolución o desarrollo de un fenómeno concreto. Precisamente, una de las labores más complejas en esta investigación ha resultado ser la reconstrucción del pasado de la coeducación en la CAPV. Este tipo de tareas son indudablemente controvertidas y, por ello, resulta conveniente partir del reconocimiento de las restricciones e inconvenientes que existen al respecto.

Intentar acceder a la historia a través de sus protagonistas aporta una riqueza de matices y detalles que generalmente no se encuentra en los documentos o historias publicadas. Sin embargo, también existen importantes riesgos o condicionamientos: es necesario tener presente que los y las protagonistas en el devenir de cualquier fenómeno hablan desde su propia experiencia y desde la valoración que a lo largo del tiempo han ido elaborando sobre la misma. No se trata sólo de mirar hacia atrás y narrar los recuerdos, también

hay que saber que junto a esos recuerdos emerge el poso que ha ido dejando lo vivido, las conclusiones que las circunstancias actuales generan en relación al pasado.

Este tipo de precauciones son importantes a la hora de enfrentarse a la lectura de un informe como el que aquí se presenta y por ello se ha considerado oportuno incluir este aviso en sus primeras páginas.

Igualmente, habría que señalar que el equipo investigador puso desde el inicio todo su esfuerzo e interés en abordar una materia tan compleja como la coeducación desde un prisma abierto en el que tuvieran cabida el mayor número posible de sensibilidades y perspectivas. Muestra de ello son las diversas entrevistas y dinámicas grupales realizadas, los múltiples contactos mantenidos, los diferentes colectivos y organismos consultados. Un importante despliegue que ha intentado dar cuenta del variado y heterogéneo número de agentes y voluntades que han intervenido y siguen interviniendo hoy en el desarrollo de la coeducación.

De cara a que el lector o lectora de este documento pueda tener un mapa general de las personas que han participado en esta investigación se incluye a continuación un breve registro de colectivos, instituciones y particulares contactados, así como un listado de todos aquellos y aquellas a las que la investigación quiere agradecer de forma explícita su aportación a la tarea de desentrañar la historia de la coeducación en la CAPV e intentar aventurar sus posibles líneas de desarrollo futuro.

REGISTRO DE COLECTIVOS, INSTITUCIONES Y PERSONAS

Organismos de la mujer

- Instituto Vasco de la Mujer, Emakunde.
- Departamento de la mujer del Ayuntamiento de Arrasate.
- Departamento de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Eibar.
- Centros y espacios de documentación especializados en estudios de las mujeres (Centro de Documentación de Emakunde; Centro de Documentación y Estudios de la Mujer–Centro Cívico La Bolsa, Bilbao- y Sala Maite Rekarte de la UPV-EHU).

Instituciones y organismos oficiales vinculados a la educación.

- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Escuela de Magisterio de Donostia (UPV/EHU).
- Berritzegunes de la CAPV.
- Ex Asesoras de coeducación.
- Inspección de Educación (Gipuzkoa).

Centros escolares

- Centro escolar privado de Bizkaia.
- Centro escolar público de Gipuzkoa.
- Centro escolar privado de Gipuzkoa.

Asociaciones y movimientos sociales con influencia en el ámbito educativo

- Asociaciones de Madres y Padres.
- Colectivos de renovación pedagógica.
- Escuelas de Tiempo Libre.
- Movimiento Feminista y Asamblea de Mujeres.
- Sindicatos.

Personas particulares

Investigadoras y teóricas de la coeducación.

Madres y padres de alumnado.

Personal de la Administración pública de la CAPV.

Profesorado y profesionales del ámbito educativo en general.

AGRADECIMIENTOS EXPRESOS:

A través de estas líneas se quiere agradecer la colaboración de todas aquellas personas que –desde muy diversos ámbitos y a través de diferentes perspectivas– han aportado su experiencia y conocimiento a este estudio.

Adarra, colectivo pedagógico.	Eizagirre, Ana
Altable, Charo	Elizalde, Luis M ^a
Apodaka, MariJe	Ellakuria, Peio
Arnot, Madeleine	Gómez, Valentín
Barreña, Maite	González, Irene
Barrón, Gotzone	González, M ^a Victoria
Deliyianni, Vassiliki	Gorostidi, Arantxa
Domínguez, Marisa	Irigoyen, Make

Jaussi, María Luisa	Sarraonaindia, Miren
Larrañaga, Maite	STEE-EILAS (Karmina)
Larrea, Marta	Tomé, Amparo
Lasa, M ^a José	Rodríguez, Txelo
Oregi, Fernando	Irujo, M ^a Jesús
Ormaetxea, Luis Mari	Ubieta, Eduardo
Otadui, Marisa	Ugarte, Beatriz
Perea, Pilar	Urkola, Maribi
Pinedo, Juan Antonio	Urruzola, M ^a José
Puertas, Luisa Mari	Zarraonaindia, Marian
San Juan, Isabel	Zugasti, Pedro M ^a
Salas, Begoña	

... y además todos y todas que de un modo u otro han participado en esta investigación entre quienes merecen una mención muy especial el profesorado y alumnado de los tres colegios de la CAPV que han tomado parte de forma directa en una de las fases de esta investigación. Gracias a todas y todos por su tiempo y dedicación.

EJE

1

**RECORRIDO HISTÓRICO
Y ANÁLISIS DE
PRÁCTICAS
COEDUCATIVAS**

Este apartado recoge los resultados del primer eje de la investigación cuya finalidad principal es:

- Promover el diseño de una sistemática que permita recoger, clasificar y ordenar las prácticas desarrolladas en relación con el género y la educación.
- Desarrollar un análisis descriptivo básico del tipo de acciones realizadas hasta la fecha en el ámbito de la coeducación.
- Trabajar en el trazado de tipologías de buenas prácticas: acciones consideradas exitosas en función de la aplicación de distintos criterios como pueden ser los óptimos resultados, sencillez en su materialización, participación, grado de implicación conseguido, etc.

Atendiendo a estos objetivos y fruto del análisis del conjunto de materiales recopilados y de las entrevistas –tanto individuales como grupales– realizadas a personas claves en el mundo de la coeducación, se ha trabajado en la reconstrucción de la trayectoria histórica seguida por la filosofía y prácticas coeducativas en la CAPV. Una labor que se presenta a lo largo de las siguientes páginas y a través de las cuales se intentará dibujar un mapa básico del tipo de iniciativas desarrolladas en el ámbito del género y la educación. Este mapa constituye además el punto de partida desde el que avanzar en la valoración de las acciones llevadas a cabo.

De cara a la exposición del análisis desarrollado en este primer eje, el presente capítulo se ha organizado sobre la base de los siguientes epígrafes:

- Recorrido histórico. Un repaso de los orígenes de la coeducación en la CAPV .
- Análisis de la base de datos. Trazado de un mapa básico de lo realizado en el ámbito de la coeducación tomando como marco la CAPV.
- Análisis documental de las líneas de actuación del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Valoración de lo realizado. Visibilizar lo que se ha hecho, quién lo ha hecho, cómo se ha hecho...
- Conclusiones. Aspectos destacados en la evolución de la coeducación en la CAPV y prácticas coeducativas que han recibido una valoración positiva.

En este primer punto se trataría de lanzar una mirada al camino recorrido por la filosofía y práctica coeducativa en la CAPV (1) desde la valoración aportada por diferentes agentes que han tomado parte en esta evolución y el examen de los diversos ámbitos de actuación en los que se ha venido incidiendo. Este itinerario servirá para señalar los hitos y protagonistas principales en el desarrollo de la coeducación en la CAPV.

Hasta el día de hoy y desde las primeras manifestaciones en la actividad de los grupos impulsores de la reflexión y acción coeducativa (movimiento feminista, sindicatos, movimiento de renovación pedagógica) es posible distinguir cuatro etapas en el desarrollo coeducativo.

- 1978-85: Predominio de la presencia del movimiento feminista, los sindicatos y los colectivos de coeducación.
- 1986-90: Implicación de las instituciones (instituciones europeas, estatales, autonómicas) y puesta en marcha de la reforma educativa.
- 1991-99: Impulso y desarrollo de las iniciativas coeducativas a través de la implementación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), también conocida como Ley de la Reforma y el primer Plan de Acción Positiva para las Mujeres de la Comunidad Autónoma de Euskadi (a partir de ahora nombrado como PAPME). Iniciativas diversas que se ven materializadas –sobre todo– en la formación del profesorado, diseñada y fomentada desde las instituciones, los servicios de apoyo y la asesoría externa.
- 2000-04: Estancamiento, búsqueda de nuevas vías de impulso de la coeducación.

A tenor de la información que se desprende de las entrevistas y los documentos consultados, puede decirse que el impulso a la coeducación en la CAPV se produce en paralelo a una serie de cambios que, fruto del clima de transformación social iniciado con la transición política a mediados de los años 1970, se estaban dando en el conjunto del Estado español. El tipo de acciones generadas en torno a distintos movimientos sociales, junto con la redefinición que se produce en la organización estatal y autonómica, mueven a las instituciones –muchas de ellas de reciente creación– a asumir algunas de las tareas que venían desempeñando en todo el Estado diferentes colectivos y grupos organizados.

(1) En este ejercicio de reconstrucción de la historia reciente de la coeducación en la CAPV resulta muy difícil diferenciar los pasos dados en esta Comunidad Autónoma de la evolución registrada en el resto del Estado español. Son muchos los elementos y circunstancias compartidas entre ambos contextos y aunque la CAPV dispone hoy de competencias en materia educativa el peso de variables y factores –generales o específicos– que devienen de la situación social, económica, política o cultural es una realidad compartida. Por ello a lo largo del repaso histórico que se realiza a continuación es conveniente tener presente la interrelación existente entre muchos de los hechos que se producen en el contexto del Estado y en el ámbito específico de la CAPV.

La entrada del Estado español en la Unión Europea, la creación de una Asesoría de igualdad en el Ministerio de Educación y Ciencia, y la creación del Instituto Vasco de la Mujer, Emakunde (2), son algunas de las iniciativas puestas en marcha en la segunda mitad de la década de los ochenta que contribuyeron de forma significativa a la dinamización de la coeducación en el contexto estatal y autonómico vasco respectivamente. En general, el periodo entre 1986 y 1990 se caracteriza sobre todo por la institucionalización de la filosofía coeducativa, pero también por la consolidación de las acciones emprendidas por los movimientos de base, y la emergencia de nuevos colectivos como los que venían articulándose alrededor del tiempo libre. Esta segunda etapa culmina con la reforma educativa impulsada por el Gobierno central, plasmada en la LOGSE y aprobada en el año 1990. Un hecho éste que abrirá –en el conjunto del Estado– un nuevo periodo de desarrollo de la práctica coeducativa, caracterizado sobre todo por el concepto de la transversalidad introducido con la nueva Ley (LOGSE). Transversalidad que en el caso de la CAPV será implementada –principalmente– a través de las Asesorías de áreas transversales al currículum –transversales entre las que figura la coeducación–, y la aplicación del Plan Intensivo de Formación del profesorado (PIF).

Centrando la atención en la CAPV puede decirse que los años noventa marcan el auge de la coeducación. Es un momento de actividad intensa en diferentes frentes. La confluencia de distintas iniciativas institucionales –la promulgación de la LOGSE desde el Ministerio de Educación y Ciencia y el primer PAPME desde el Gobierno Vasco– repercuten en la dinámica coeducativa a distintos niveles. Otro hito importante en esta fase lo constituye la puesta en marcha en la Universidad Pública del País Vasco (UPV) del Primer Postgrado de coeducación en cuya organización participaron la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, Emakunde y el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Un segundo momento clave estaría relacionado con el diseño de los primeros Planes de Acción Positiva Municipales, algunos de los cuales contribuirían a impulsar un proyecto local de coeducación.

Sin embargo, a finales de la década de los noventa la coeducación parece entrar en un momento de crisis debido, entre otros factores, a un cambio de rumbo en las prioridades marcadas por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (a partir de ahora nombrado como Departamento de Educación). Sus responsables asumen que con la aplicación de la LOGSE la transversalidad quedaba convenientemente asentada en el sistema educativo y con ello se daban pasos en firme, entre otras cosas, para un correcto desarrollo de la filosofía y principios coeducativos. Con la desaparición de las Asesorías de áreas transversales –incluida la Asesoría de coeducación– (absorbidas en el proceso de reconversión de los Centros de Orientación Pedagógica (COPs) en Berritzegunes) se entra en un periodo de cierta frustración, que –a tenor de lo comentado por las personas informantes– conlleva a menudo una sensación de desamparo y soledad, que frena los intentos –aún vigentes– de sacar adelante distintos proyectos coeducativos.

(2) Como sucedió en la CAPV, progresivamente otras Comunidades Autónomas irían creando sus propios Institutos de la Mujer.

Hoy, de nuevo, se detectan señales de un renacido interés –tímido aún–, impulsado por la emergencia de nuevos agentes y un intento de replanteamiento de la práctica coeducativa en general. Las circunstancias que definen el presente son objeto de particular atención en el Eje 2, apartado en el que se incide en las iniciativas y perspectivas actuales.

LOS COMIENZOS DE LA

COEDUCACIÓN EN LA CAPV.

PROTAGONISTAS PRINCIPALES

1.1.1

Como queda reflejado en las siguientes páginas, la formulación e implementación de las primeras prácticas coeducativas resultarían de la confluencia de la experiencia y esfuerzos de los movimientos de base, y la autoridad y capacidad legislativa de las instituciones con voluntad de velar por la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres. La construcción de la nueva sociedad democrática iba aflorando el interés por conseguir derechos y libertades no solo a nivel general, sino también entre mujeres y hombres. Esta inquietud está presente en las comisiones de educación del movimiento feminista y se comunica a otros y otras profesionales de la educación, haciendo eco además en las instituciones. En este proceso, emergen dos grupos de agentes protagonistas a la hora de poner en marcha iniciativas coeducativas:

- Los movimientos de base (movimiento feminista, colectivos de renovación pedagógica, asociaciones de madres y padres) y sindicatos.
- Las instituciones autónomas, estatales y europeas.

En este sentido, algunas de las personas consultadas a lo largo de la investigación han señalado la importancia de reconocer el trabajo de base que realizan los movimientos asociativos y las mujeres insertas en el tejido sindical y, a partir de ahí, considerar cómo las instituciones construyen sobre estos cimientos, con las herramientas y recursos de los que disponen.

EL MOVIMIENTO FEMINISTA,

LOS SINDICATOS Y LOS

COLECTIVOS DE EDUCACIÓN

Tanto el movimiento feminista como los diferentes colectivos de renovación pedagógica, dan cuenta de las transformaciones en los planteamientos educativos promovidos por la filosofía coeducativa en la década de 1970 e inicios de los años 1980. Si bien la Ley General de Educación de 1970 había propugnado e implantado la escuela mixta, e igualado el currículo de niñas y niños, los análisis que venían realizándose desde los movimientos feministas y los grupos de renovación pedagógica, demostraban que la educación conjunta de niñas y niños no había eliminado las diferencias de género. En esta primera etapa por lo

tanto, se insistía en la importancia de detectar y denunciar las manifestaciones sexistas en el sistema educativo, para luego trabajar el concepto de la escuela coeducadora.

Cuando se funda la Asamblea de Mujeres de Bizkaia en febrero de 1976, se forma a su vez una comisión de Mujer y Educación que trabajaba conjuntamente con la Secretaría de la Mujer del sindicato STEE-EILAS (Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Euskadi). En los inicios, a raíz de la celebración de las primeras jornadas feministas en la CAPV (1977), la comisión se dedicaba sobre todo a la reflexión y al debate, y es a partir de las segundas jornadas (1984) cuando comienza a centrarse en tareas de sensibilización y difusión. Al hilo de lo manifestado desde la propia Asamblea, el objetivo principal era “*analizar el sexism que impregna la escuela actual en sus múltiples aspectos*” (3).

En el caso de esta Asamblea, el análisis partía de la función económica, social y cultural de la escuela y la reproducción de la ideología dominante de una sociedad patriarcal. Desde los sindicatos por el contrario se insistía más en la función económica, analizando la diferenciación de funciones existentes dentro de la escuela (en cuanto a la jerarquización de tareas en la organización del centro) y a través de la escuela (con respecto a la formación diferenciada para chicas y chicos). Desde el ámbito sindical se ha venido insistiendo en que el sistema educativo está al servicio del mercado de trabajo, poniéndose un menor énfasis en el hecho de que el tipo de formación propugnada para las mujeres “*garantiza la persistencia del modo de producción doméstico*” (4).

Finalmente, la comisión de la Asamblea de Mujeres se desvinculó de la de STEE-EILAS aunque en el futuro, la colaboración se renovaría en distintas ocasiones. Mujeres integrantes de la comisión de educación de la Asamblea de Mujeres, aseguran que a la hora de plantear sus objetivos de trabajo intentaron no reducir su intervención al diagnóstico de la escuela como pilar central de la transmisión de determinados modelos de género, sino pasar a “*definir más en positivo lo que sería una escuela coeducadora*”, partiendo de la premisa de que no querían “*estar integradas en un mundo masculino*”, sino forjar una sociedad en la cual “*los valores positivos de hombres y mujeres se integraran*”. Consecuentemente, sus actividades han estado dirigidas a “*denunciar la situación en la escuela como transmisora del sistema de género*” y, a través de campañas, charlas, visionado de películas y publicación de folletos, proponer alternativas y posibilidades de cambio en las diferentes esferas de la escuela (lenguaje, currículo, espacio, organización escolar).

Colectivos como Adarra, fundado en 1978, se sitúan en el marco de los Movimientos de Renovación Pedagógica, y entre sus diferentes ámbitos de actividad, aborda también la coeducación. En el análisis de su trayectoria como grupo, sus miembros distinguen tres momentos en la evolución de la práctica coeducativa de la CAPV. Un primer momento coincide con los años 1980, período caracterizado por la militancia, la movilización, el debate y la formación dentro del grupo. Una segunda etapa se correspondería con la reforma

(3) Asamblea de Mujeres de Bizkaia (1986): “*Hacia una sociedad no sexista y por una escuela coeducadora*”. Cuaderno “10 años de historia feminista”, pp. 43-47.

(4) Ibidem, p. 43.

educativa que repercutirá en la práctica coeducativa en la década de 1990. Finalmente, una tercera etapa haría referencia al momento actual, definido por la progresiva disminución del ámbito de influencia de este tipo de colectivos renovadores, y el abordaje de su labor y objetivos desde nuevos planteamientos y enfoques.

La primera etapa se recuerda desde Adarra como una época de notable actividad, militancia y movilización. Era un momento de mucho debate y se manifestaba una seria preocupación por la formación. También se insistía en la labor de sensibilización a través de charlas, cine y exposiciones. Se organizaban campañas para el 8 de marzo. Se trabajaba con las familias por medio de la federación de madres y padres de alumnos de Bizkaia (BIGE) (5), sobre todo con relación a la campaña del juguete en Navidad.

Otro grupo feminista que se sumó a la tarea coeducativa en sus inicios es Lanbroa. Lanbroa se creó en diciembre de 1986 como un colectivo que buscaba agrupar a mujeres feministas en un espacio no ligado directamente a las instituciones públicas partidos políticos, o grupos religiosos. Entre sus comisiones de trabajo figura el grupo de coeducación Emilia Pardo Bazán cuyo trabajo centrado, principalmente, en torno a los valores se ha dedicado al diseño y revisión de materiales (trípticos, libros de educación) y a la difusión de sus propios trabajos. Por ejemplo, los resultados del estudio sobre los valores ha sido presentado en diferentes foros y publicado también en distintos formatos (6). Otra labor en la que se vio inmersa la comisión fue la elaboración de materiales sobre corresponsabilidad, difundidos posteriormente a través de la Asesoría de coeducación entonces vigente en los COPs. Desde 1993, la revista *Lanbroa* publica estudios y artículos elaborados por la comisión de coeducación.

LAS INSTITUCIONES EUROPEAS, ESTATALES Y AUTONÓMICAS

La segunda mitad de la década de 1980 fue testigo de una nueva etapa en la evolución de la coeducación caracterizada por la materialización de las reflexiones que venían realizándose en el seno de los movimientos de base, la consolidación de experiencias en curso, y sobre todo por la institucionalización de las prácticas coeducativas.

La actuación de las instituciones en ámbitos tradicionalmente dinamizados por los movimientos feministas suele estar a menudo acompañada de cierta tensión. En este caso sin embargo, personas que vivieron ese proceso en la CAPV destacan la postura de acercamiento y el talante colaborador mostrado por ambas partes. De hecho, diferentes informantes han destacado el talante respetuoso de Emakunde hacia la labor previamente realizada, y su disposición a escuchar las propuestas de los distintos colectivos que venían tra-

(5) BIGE: Bizkaiko Ikasleen Gurasoen Elkartea.

(6) Destaca la ponencia presentada con motivo del Primer Postgrado de Coeducación de la CAPV y que bajo el título "Redefiniendo los valores desde el feminismo" figura en la publicación que Emakunde realizó de este Postgrado.

bajando en el ámbito coeducativo. En cualquier caso, a raíz del protagonismo que las instituciones van adquiriendo, las comisiones de educación de los grupos feministas van retirándose progresivamente de los espacios de intervención, para pasar a convertirse en grupos de reflexión y asesoramiento puntual a petición de la administración.

En los últimos 10 años las comisiones de coeducación englobadas dentro de colectivos como la mencionada Asamblea de Mujeres de Bizkaia o Lanbroa han venido trabajando en la revisión de documentos oficiales y legislación en materia educativa: LOGSE, PAPMEs, el Diseño Curricular Base (DCB) o, actualmente, el borrador del Anteproyecto de Ley para la igualdad de Mujeres y Hombres impulsada por Emakunde.

LA DÉCADA DE LOS NOVENTA: AUGE DE LA COEDUCACIÓN **1.1.2**

El año 1990 resultó decisivo en el desarrollo de la coeducación en la CAPV al entrar en escena los siguientes elementos:

- La reforma educativa expresada en la LOGSE y la elaboración del Diseño Curricular Base (DCB).
- Las Asesorías de coeducación en los antiguos Centros de Orientación Pedagógica (COP).
- La celebración en la UPV y durante los cursos 1990/1991 y 1991/1992 del primer Postgrado de coeducación.
- La creación de mecanismos de coordinación Interdepartamental.
- Desarrollo del programa de investigación-acción sobre la práctica de la coeducación en los centros escolares promovido por Emakunde.

LA REFORMA EDUCATIVA (LOGSE) Y DCB

Por lo que respecta al ámbito coeducativo, el aspecto más destacable de la LOGSE sería la introducción de la idea de transversalidad. El espíritu de la reforma se dirige a incorporar en el currículo escolar los principios de justicia, convivencia, solidaridad y respeto que se consideran fundamentales para el desarrollo de una sociedad democrática. Por lo tanto, se propone que determinados aspectos de la formación de la persona deben impregnar el conjunto del currículo a lo largo de toda la escolaridad (todos los niveles) y también de forma horizontal o transversalmente (en todas las áreas y actividades escolares) (7).

(7) Arrondo, P.; Perea, P.; Sagastume, N., Coeducación/Hezkidetza. p. 23.

Acorde con los principios de la LOGSE, las distintas Comunidades Autónomas desarrollan su propio DCB. Es aquí donde la transversalidad se expresa con mayor precisión. “La igualdad entre los sexos”, o cualquiera de los restantes temas transversales (la paz, el medio ambiente, la salud, el consumo, el ocio, los medios de comunicación) no serán objeto de una asignatura o de un bloque temático concreto sino que se incorporarán como líneas o ejes transversales al currículo.

LAS ASESORÍAS DE COEDUCACIÓN

Para impulsar la aplicación de la transversalidad, el Departamento de Educación estableció nuevas áreas de actuación en los COPs creando plazas de asesores y asesoras de áreas transversales al currículum. Una de las áreas transversales reconocidas sería la de coeducación y, de hecho, el Departamento de Educación designó un asesor o asesora en esta área transversal al currículum para cada uno de los tres territorios de la CAPV (8) (figura que en adelante será nombrada como “Asesora de coeducación”). Estas Asesorías de coeducación, cuyas responsables contaron con un proceso específico de formación, se convirtieron en referentes de los centros escolares y generaron una importante dinámica de actividades, desarrollo de programas, publicaciones, etc.

Tal y como relatan las personas que trabajaron como Asesoras de coeducación, en la práctica, sus funciones abarcaban en muchos casos al conjunto de las áreas transversales al currículum, salvo en Bizkaia donde la dedicación fue exclusiva y en consecuencia la labor de asesoría tuvo mayor alcance.

El trabajo de asesoría se dirigió sobre todo a la sensibilización y formación del profesorado, ofreciendo cursos, seminarios y organizando múltiples actividades que se impartían desde los COPs. Entre las desempeñadas cabe destacar:

- Sensibilización del profesorado con un diseño previo de actuación y posterior puesta en práctica (9):
 - Iniciación de proyectos de coeducación en los centros.
 - Conferencias destinadas a difundir el fundamento teórico de la coeducación a los clustros de profesorado.
 - Trabajos con grupos de coeducación formados en algunos centros.
 - Creación de seminarios de coeducación en cada COP y a los que acudían profesorado de diversos centros.

(8) Segundo el texto publicado en el Boletín Oficial del País Vasco del 31 de julio de 1992 (Boletín nº 1992149; página 06881) la denominación de esta nueva figura sería: Asesor (sic) del área transversal al currículum (coeducación).

(9) Según consta en el documento-memoria elaborado desde la asesoría de coeducación de Bizkaia en el curso 1990-91.

- Diseño y distribución de materiales coeducativos y divulgación de la práctica coeducativa:
 - Elaboración de un archivo de materiales de coeducación encuadrados en 20 tomos. Estos fueron enviados a los doce COPs de Bizkaia, al de Gasteiz y al de Donostia y a distintos centros del Estado español.
 - Publicación de materiales de coeducación, trípticos, folletos y libros.
 - Ampliación del material de coeducación en las bibliotecas de algunos centros (10).
 - Exposiciones de materiales de coeducación (libros, folletos, carteles) en colaboración con los ayuntamientos de Durango, Galdakao, etc.
 - Presencia en la prensa de la dinámica coeducativa puesta en marcha en distintos centros.
- Colaboración con otros colectivos implicados en el desarrollo de la práctica coeducativa:
 - Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS).
 - Colectivos de coeducación del movimiento feminista:
 - Colectivo de coeducación de Lanbroa.
 - Comisión de mujer y educación de la Asamblea de Mujeres de Bizkaia.
 - Áreas de la mujer de los sindicatos.
 - Movimientos de renovación pedagógica.

PRIMER POSTGRADO DE COEDUCACIÓN

Un importante soporte a la aplicación de la transversalidad en materia coeducativa, fue la apuesta por la formación y la creación del Primer Postgrado de coeducación organizado por la Escuela de Magisterio en Vitoria-Gasteiz, con la colaboración del Departamento de Educación y Emakunde, dirigido principalmente a profesores y profesoras y asesorías. Este curso se desarrolló durante dos años consecutivos (1990/91, 1991/92).

Es importante constatar que los contenidos del curso fueron consensuados con algunos de los colectivos previamente mencionados (la Asamblea de Mujeres de Bizkaia, Lanbroa),

(10) Entre los materiales elaborados por los servicios de apoyo, se encuentra un "diccionario básico" comentado sobre coeducación, materiales para la celebración del 8 de marzo en los centros y 10 tomos que recogen la historia de la Asesoría de coeducación de Bizkaia (una memoria por cada año que existió esta figura).

ya que según se señala desde el Departamento de Educación “*ellas eran las que llevaban la bandera de la coeducación*”.

AVANCE EN LA COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Coincidiendo en el tiempo con la creación de las Asesorías de coeducación y la organización del Primer Postgrado de coeducación se crea en 1993, como mecanismo de impulso y mejora de la coordinación, la Comisión Interdepartamental para la coordinación de la ejecución del PAPME. En esta Comisión –presidida por el Lehendakari– participa una persona por cada Departamento con rango de Viceconsejero o Viceconsejera lo que facilita la coordinación e interlocución con el resto de áreas o Direcciones de cada Departamento. Además, con objeto de apoyar la labor de esta Comisión Interdepartamental y facilitar el ejercicio continuado de sus funciones, los distintos Departamentos nombran personal técnico para la interlocución con Emakunde. Este personal técnico participa, también, en el diseño y seguimiento de las acciones promovidas desde sus respectivos Organismos.

PROGRAMA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN COEDUCACIÓN

El desarrollo de la coeducación en aquel periodo de intensa actividad se vio reforzado con la puesta en marcha de un programa de investigación-acción promovido por Emakunde y en el que durante tres cursos consecutivos (1993/94, 1994/95 y 1995/96) participaron profesionales de la enseñanza de distintos colegios de la CAPV. En el marco de este programa se pone en práctica y se experimenta el modelo coeducativo en el que venía trabajando Begoña Salas y que a la postre se ha dado a conocer como Modelo de la Pentacidad (11). El trabajo llevado a cabo en el transcurso de este programa, el marco teórico, el proceso de desarrollo y los materiales creados fueron publicados por Emakunde y ha sido referente de numerosas actividades posteriores.

Emakunde ha organizado, además, anualmente y coincidiendo con el inicio del curso escolar jornadas dedicadas a diversos aspectos de la coeducación cuyos contenidos han tenido una amplia difusión a través de las correspondientes publicaciones.

(11) Actualmente el conocido como Modelo de la Pentacidad está siendo aplicado en algunos centros de la CAPV.

Al hilo de lo comentado hasta ahora, es posible señalar la década de los años 1990 como el momento en el que se registra un mayor dinamismo en torno a la coeducación. De hecho, en este período un diverso número de actores parece converger en su interés por incidir en el espacio coeducativo. Metafóricamente podría decirse que la curva de actividad en este ámbito llega a lo más alto. A partir de aquí tanto el volumen de iniciativas como el ánimo mostrados parecen iniciar un progresivo descenso. Seguidamente se analizan algunos de los factores y variables que inciden en este proceso en los diversos sectores del sistema educativo.

EL PROFESORADO

Gracias al impulso que la coeducación conoce tras la aplicación de la LOGSE parte del profesorado entra en contacto con los postulados coeducativos por primera vez. Por otro lado, en el caso de las personas que provenían de la militancia, este fue un momento que aprovecharon para formarse, impulsar experiencias en sus centros, y participar en grupos y seminarios.

Las personas informantes que vivieron aquella fase recuerdan que se comenzó trabajando con gran entusiasmo; pero poco a poco los grupos tendieron a diluirse y, progresivamente, el profesorado fue mostrando menores dosis de motivación e implicación para llevar adelante cualquier tipo de dinámica. Las redes se han debilitado con el tiempo y hoy las personas que aún se mantienen activas en la reivindicación coeducativa definen la suya como una situación de soledad, superada sólo por el voluntarismo y el empuje de unas pocas iniciativas personales. Desde algunos sectores se comenta que esta situación podría deberse en parte al énfasis que en un primer momento se puso en la formación individualizada del profesorado interesado. Por lo que se desprende de las entrevistas realizadas, algunos agentes de la administración tienen la sensación de no haberse aprovechado bien la inversión realizada en formación.

Desde una perspectiva actual, el profesorado siente que la coeducación está de “capa caída”, en crisis. Una situación que además cabría interpretar en relación a una dinámica social más global: *“estamos viviendo un momento muy desmovilizado”* –expresan algunas voces–.

LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO: FORMAR PARA EDUCAR

Como cabe imaginar, la LOGSE no sólo influyó en el profesorado que en esos momentos estaba activo dentro de los centros escolares. También afectó a las futuras maestras y maestros que se encontraban en proceso de formación en las Escuelas de Magisterio. La

reforma impulsada por la LOGSE, junto con el diseño DCB y la idea de la transversalidad, caminaban en paralelo a la transformación de la formación inicial del profesorado, proyecto que implicaba un replanteamiento de los cursos de Magisterio. Profesores de la Escuela de Magisterio de Donostia-San Sebastián, apuntan al intento que hubo en aquellos momentos de reformular las asignaturas optativas en función de las áreas transversales contempladas en la LOGSE. Esta idea tuvo cierto eco en el departamento de ciencias sociales de la citada Escuela, donde incluso se barajó la posibilidad de incluir una optativa en coeducación o educación sexual. Finalmente la transversalidad tuvo su reflejo en la aparición de asignaturas como educación para la salud; sin embargo, otras materias como la coeducación se quedaron en el tintero. A pesar del interés mostrado inicialmente, aquella iniciativa no progresó.

A día de hoy, algunas facultades cuentan con grupos específicos, seminarios de trabajo, que abordan la enseñanza de determinadas asignaturas o materias desde la perspectiva de género. En este sentido, cabría destacar, por ejemplo, un grupo de científicas y tecnólogas de diferentes áreas (física, matemática, biología, química e ingeniería) que, desde 1998, se reúnen en el grupo Ke Taldea con el objeto de analizar distintos ámbitos de la ciencia desde una visión crítica de género. Estas mujeres aplican su visión de género y su conocimiento al desarrollo de sus propias asignaturas y han participado en congresos y cursos, pero ésta no deja de ser una iniciativa personal de incidencia limitada; un tipo de experiencia que no queda reflejada en el currículo impartido en sus respectivos centros o departamentos. Del mismo modo, algunas profesoras a cargo de la asignatura de historia dentro de la escuela de Magisterio se han interesado por la introducción de la historia de las mujeres reciclándose en estudios de género. Han realizado sus propias investigaciones, pero su trabajo sigue encontrando un eco reducido. Existe la impresión de que se hacen cosas puntuales, pero son como "píldoras", pequeñas dosis de coeducación.

A pesar de todo, se insiste en el avance hacia una mayor sensibilidad coeducativa, sobre todo teniendo en cuenta que hay temas de actualidad (como por ejemplo, la violencia y el maltrato hacia las mujeres) que contribuyen a generar cierto debate en torno a temas vinculados a la coeducación.

Antes de abandonar el ámbito universitario habría que destacar la existencia de otras iniciativas –al margen, eso sí, de las Escuelas de Magisterio– vinculadas también a la difusión actual de la filosofía y práctica coeducativa. Se trata en este caso del Master en Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres impartido por la UPV-EHU, organizado en colaboración con Emakunde. Master que viene impartiéndose desde el 2001 y en el que figura un módulo dedicado al estudio y análisis de la coeducación.

LA COEDUCACIÓN DESDE FUERA DE LA ESCUELA

Como ha quedado señalado hasta ahora, la LOGSE o Ley de la Reforma produjo cambios significativos en la evolución de la coeducación y, a través de los COPs (posteriormente Berritzegunes), se avanzó en el fortalecimiento de los lazos entre las instituciones y los centros escolares. Pero además de las ya apuntadas, la filosofía coeducativa encontró

otras expresiones en ámbitos ubicados al margen –aunque próximos– de la educación formal. Entre todas ellas destacar en el análisis tres esferas de actuación estrechamente vinculadas a la dinámica de los centros escolares y su función educativa en general:

- Servicios municipales (en particular las denominadas áreas de la Mujer).
- Grupos de tiempo libre.
- Asociaciones de Madres y Padres.

Servicios municipales

En el caso de la CAPV, la puesta en marcha del Primer PAPME (1991) contribuiría a impulsar en distintos ayuntamientos la creación de servicios o áreas de la Mujer y fomentar el desarrollo de planes municipales de acción positiva. Estos planes señalaban la esfera educativa como uno de los espacios centrales de cara a conseguir la igualdad entre mujeres y hombres; visión que ayudó a promover –también en el ámbito municipal– distintas iniciativas coeducativas. Es en el marco de este nuevo impulso cuando emergen experiencias como la de Eibar (Gipuzkoa) (12).

A partir de 1991 la localidad de Eibar cuenta ya con actividades que inciden en el ámbito de la coeducación. De hecho, en ese año se ponen en marcha una serie de actuaciones realizadas conjuntamente con Emakunde. Sin embargo será en el año 1995, cuando finalmente el ayuntamiento apruebe su primer Plan Municipal de Acción Positiva en el marco del cual se diseña e implementa un proyecto de mayor envergadura. El Consistorio y las asociaciones participantes en la denominada Mesa de la Mujer de Eibar consideraron la coeducación como una línea de actuación prioritaria, acorde con los siguientes objetivos señalados en el Plan:

- “Promover la coeducación en los centros educativos”.
- “Promover valores no sexistas en el interior del aula”.
- “Promover una mayor participación de mujeres en programas de educación no reglada y permanente de adultos y adultas”.

Las actuaciones diseñadas para la aplicación de estos objetivos se pueden ordenar de forma cronológica en cuatro etapas:

- 1995-96: Investigación, información y sensibilización.
- 1996-97. Formación para el PCC (Proyecto Curricular de Centro).

(12) Apodaka, M^a Jesús; Vila, Rosi (1999) *Construyendo un modelo coeducativo. La experiencia de Eibar*. Eibar: Ayuntamiento de Eibar.

- 1997-98. Desarrollo de contenidos para el PCA (Proyecto Curricular de Aula).
- 2000-2001. Educación no formal (edición de boletines, trabajo con familias).

En la primera etapa (1995-96) se realizó un trabajo de investigación destinado a conocer la realidad del sistema sexo-género en el ámbito escolar; un paso considerado necesario de cara a cualquier intervención posterior. El diagnóstico abarcó, principalmente, al alumnado de primaria y secundaria, madres y padres, y profesorado. Posteriormente, en el curso 1996-97 se procedió a implementar un programa de formación dirigido al profesorado y destinado al desarrollo del PCC y el curso 1997-98 tuvo como objetivo el desarrollo de los contenidos referentes a la coeducación en cada una de las materias del PCA.

Basándose en el estudio realizado y el trabajo promovido en los centros escolares, el ayuntamiento de Eibar, con ánimo de extender el ámbito de actuación al entorno extraescolar, encargó a la escuela de tiempo libre Urtxintxa Eskola el desarrollo de un programa coeducativo. De este modo, Urtxintxa pasa a desempeñar un papel de puente entre el centro escolar, el alumnado y las familias, buscando formas de llevar la filosofía coeducativa a las madres y padres.

El proyecto propiamente dicho concluyó en el año 2002 debido fundamentalmente a la progresiva desvinculación de los centros. En el último curso sólo un centro aparecía adscrito al proyecto, y el ayuntamiento consideró necesario replantear los objetivos y renovar la convocatoria.

Otro municipio que también ha hecho hincapié en el ámbito coeducativo ha sido Arrasate (Gipuzkoa). La localidad cuenta también con un Plan de Acción Positiva en el marco del cual la coeducación adquiere una dimensión notable con un proyecto que implica a las áreas de Mujer y Educación. Además, se tiene ayuda externa de dos asesoras que trabajan con el profesorado y, la colaboración nuevamente de Urtxintxa Eskola, responsable de las actividades relacionadas con las familias. Dada la dificultad para trabajar con los claustros, las asesoras han adoptado la estrategia de incidir desde la tutoría, planteada como eje que entraña a todo el currículo y programada desde el Modelo de la Pentacidad de Begoña Salas. La mayor parte de las escuelas que toman parte en esta iniciativa pertenecen al ámbito de la educación infantil y primaria, con escasa representación de la educación secundaria. Sin embargo, –señalan las responsables del programa– cada año se suma algún centro más. Urtxintxa trabaja con las familias a través de la denominada "Guraso Eskola". Al igual que ocurría en Eibar, también aquí se editan unos boletines que se reparten en las escuelas (en el caso de la enseñanza primaria este material se trabaja en el aula) para hacerlos llegar a las familias. Además se han organizado talleres para reforzar los contenidos de los boletines.

En la actualidad, otro de los municipios implicados en el impulso a la acción coeducativa es Hernani (13), donde desde el año 2003 se lleva a cabo un programa de formación con profesorado y madres y padres.

(13) Las iniciativas municipales nombradas en este documento constituirían sólo una muestra o ejemplo de otros municipios vascos que a lo largo de las últimas décadas habrían contribuido también al desarrollo de la práctica coeducativa.

Grupos de tiempo libre

El ámbito del tiempo libre es un área también relevante, en la cual se ha venido realizando formación, sensibilización y difusión de la coeducación principalmente a través de la formación de formadores. En este apartado cabría mencionar a la ya citada Urtxintxa Eskola (14), que trabaja en la educación no formal y la intervención sociocultural, y a la revista *Goitibera*, dirigida a monitoras y monitores y miembros de grupos de tiempo libre, y que en muchas ocasiones ha publicado artículos sobre la coeducación.

Desde su creación, Urtxintxa se ha caracterizado por incorporar la coeducación a su proyecto educativo, definiéndose como una escuela coeducadora. Comienzan a trabajar el tema desde la sexualidad, uno de los bloques en el curso de formación del monitorado, y donde primero perciben la influencia del rol de género. A partir de ahí surgen diferentes subgrupos, entre ellos "Sexualitate Azpitalde", cuyos miembros ven la necesidad de ubicar la educación sexual dentro de un marco teórico más amplio, que se aplicaría a todo el ámbito del tiempo libre. Al hilo de esta demanda se forma, Kidetzako Azpitalde, dedicado a trabajar la coeducación de forma específica y del que saldría una nueva asociación, Emaisia Elkartea, que diseña un programa específico de coeducación aplicado posteriormente a la formación impartida por el colectivo.

En 1996 se crea el departamento de coeducación, integrado por 6 profesoras especializadas en el marco teórico del sistema sexo-género y encargadas de la formación en los cursos de monitorado. Desde el año 2000 Urtxintxa cuenta con una agente de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, responsable del desarrollo de la perspectiva coeducativa en el conjunto de la actividad de la escuela, así como de la concreción del Plan de Actuación. En el mismo año, Urtxintxa consigue una ayuda europea para la aplicación de los planteamientos coeducativos al programa formativo, y que se materializa en un Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades. La ejecución de este Plan concluye durante el presente 2004, tras lo cual se procederá a la evaluación de los logros obtenidos. La agente de igualdad trabaja en colaboración con el denominado Genero Taldea, que propone, investiga e imparte talleres y módulos formativos sobre cuestiones de género, igualdad de oportunidades y coeducación, y con Emaisia Elkartea, asociación de mujeres que ejecuta actividades de formación y ocio para mujeres.

Además de su oferta formativa, Urtxintxa dispone de un servicio de información y asesoramiento, y un centro de documentación donde se puede consultar materiales relacionados con coeducación, género o igualdad de oportunidades. Su trabajo se ha venido divulgando a través de diversas publicaciones, entre las cuales destacan dos guías premiadas por Emakunde en el año 2001 y 2003 respectivamente: el *Manual de Intervención*

(14) Urtxintxa Eskola, escuela de formación en el tiempo libre y animación sociocultural, nace en el año 1986 con la intención de apoyar a una serie de grupos y asociaciones culturales y de tiempo libre que no encontraban un cauce formativo adecuado a sus necesidades. Entre los objetivos centrales de la escuela figura la formación de personas que desean ejercer en el ámbito del monitorado y la dirección de tiempo libre, y a las que oferta una titulación homologada por el Gobierno Vasco.

*Coeducativo y la publicación *Andraisia Ekimena. Gazteentzako Aukera Berdintasuna*, volumen que da cuenta del modo en el que las unidades de aula del curso de monitorado se replantean desde la perspectiva del sistema sexo-género.*

En el desarrollo de su modelo coeducativo, Urtxintxa reconoce la influencia de dos fuentes principales:

- El feminismo.
- El Modelo de la Pentacidad del cual valoran principalmente el énfasis en las capacidades y los valores, y la importancia de una implicación personal y colectiva que atañe tanto a chicas como a chicos.

Madres y padres

Uno de los sectores más importantes, pero muchas veces de los menos visibles –o de los más difíciles de incorporar a las iniciativas de coeducación que proceden de la escuela– es el colectivo de madres y padres de las y los escolares. No será hasta 1979, con la aprobación de la Ley de asociaciones cuando se empiecen a formar las Asociaciones de Padres de Alumnos (APA). Estas nacen con el objetivo de determinar cuál debe ser la fórmula de implicación de las familias en los centros y el modo más oportuno de tomar parte en la educación de sus hijas e hijos.

A nivel territorial, hoy en día existe una confederación de federaciones de madres y padres, Euskal Herriko Ikasleen Gurasoen Elkartea (EHIGE), compuesta por las federaciones de escuelas públicas de Gipuzkoa, Araba, Bizkaia, Navarra, Iparralde y la federación de "escola txikiak". Estas federaciones aparecen muchas veces con las siglas "FAMPAS" (Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y Alumnas), término que a menudo sustituye al de "FAPAS" (Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos) al igual que sucede con el uso entre los términos "AMPAS" y su correspondiente "APAS". Es una red que se ha ido construyendo paulatinamente, desde asociaciones zonales, luego provinciales, hasta llegar a la confederación de Euskal Herria.

Desde los inicios algunas de estas asociaciones establecen una relación con los movimientos de renovación pedagógica y junto a ellos han venido impulsando diferentes propuestas, previas incluso a la reforma educativa. El tema de la coeducación, se empieza a trabajar de forma más sistemática con madres y padres a partir del año 1985, organizando charlas y actuando en coordinación con grupos de profesoras y profesores que mostraban cierta inquietud respecto a este tipo de cuestiones. Desde EHIGE, se está de acuerdo en que a partir de los años ochenta se registra un "boom" de la coeducación con el nacimiento de entidades oficiales de la mujer y programas europeos dirigidos a la consecución de la igualdad. Con la implantación de la transversalidad –recuerdan– surge un gran interés en torno a la coeducación y señalan que mientras en los años 1980 se trabajó mucho con los últimos cursos de primaria y secundaria, en los 1990 la actividad se centró en preescolar y primaria.

Según se señala, la actividad de madres y padres quedaría englobada en dos líneas fundamentales de trabajo:

- Actividades fuera de las horas de clase, incluida la organización de los comedores escolares.
- Formación de madres y padres relacionada con temas que atañen tanto a la escolaridad de sus hijas e hijos, como al desarrollo de valores que afectan a la educación en su sentido más amplio, desde la propia familia.

Aunque en la segunda mitad de los noventa este tipo de asociacionismo parece entrar en crisis, hoy sus miembros perciben síntomas de recuperación. Actualmente se están trabajando 4 temas principales:

- La coeducación.
- Los medios de comunicación y nuevas tecnologías (15).
- Los valores.
- El euskara.

CREACIÓN DE LOS BERRITZEGUNES, DESAPARICIÓN DE LAS ASESORÍAS DE COEDUCACIÓN

En el año 2001 se produce una remodelación de los antiguos COPs, que a partir de ese momento pasarán a denominarse Berritzegunes. En estos centros se sustituye el funcionamiento por áreas por una organización según etapas (educación infantil, primaria, secundaria), necesidades educativas especiales (inserción social, desarrollo de capacidades de aprendizaje, accesibilidad y desarrollo de la comunicación, trastornos generales del desarrollo) y programas (normalización lingüística, inglés, Tecnologías de la Información y la Telecomunicación (T.I.C) , diversidad y convivencia). Una de las consecuencias del nuevo esquema de trabajo es la desaparición de las Asesorías de áreas transversales al currículum, incluida la Asesoría de coeducación.

En realidad, la decisión de eliminar la Asesoría de coeducación siguió la tendencia de otras comunidades en el Estado, como Madrid o Andalucía, donde la figura de la Asesora de coeducación se había suprimido tiempo atrás. En ese sentido, la CAPV fue la Comunidad que mantuvo esta Asesoría por más tiempo.

El tema de la coeducación pasa a integrarse formalmente en el área de Diversidad y Convivencia. El argumento utilizado para prescindir de la figura de la Asesora de coedu-

(15) En la actualidad está en marcha el programa "Berdintasunean Hezi" en algunos centros. Se trataría de un programa relacionado con los medios de comunicación, Internet, video-juegos.

ción fue que el profesorado “ya tenía la coeducación en la cabeza”. Del mismo modo, se intuye que el cambio estuvo motivado por una modificación en las prioridades del Departamento de Educación, que pasa a centrar la atención en otras temáticas consideradas de mayor actualidad: diversidad y convivencia, nuevas tecnologías, lenguas, etc.

A partir de ese momento, la formación que en materia coeducativa se venía ofertando al profesorado quedaría básicamente englobada en el programa conocido como Garatu, cursos organizados por el Departamento de Educación, e impartidos por otras entidades.

En algunos centros escolares, existen aún seminarios y grupos donde se continúa trabajando en torno a la coeducación, abordando el tema –sobre todo– desde las tutorías y en relación a los sentimientos y las emociones. Por poner algún ejemplo cabría citar el caso del colegio CEP Urkizu LHI (Eibar) (16), centro que sigue adelante con el programa coeducativo impulsado en su día desde el ayuntamiento. De hecho, se ha creado una red dentro del colegio a través de la cual circula toda la información relacionada con coeducación o Tutoritz (proyecto Tutoría y Educación afectiva) y se organizan charlas, se trabaja sobre proyectos concretos como “Gurasoak martxan” o drogodependencias. Igualmente existen otros centros, donde la dirección ha apostado por la aplicación y desarrollo del modelo de Begoña Salas, como es el caso de Lauaxeta Ikastola (Bizkaia).

Otros momentos a resaltar en la historia más reciente de la coeducación en la CAPV serían:

- La creación en el 2003 de una Comisión de Igualdad de sindicatos. Esta Comisión está funcionando en el marco de la Administración educativa siendo su función velar por el cumplimiento de todo tipo de disposiciones relacionadas con la igualdad entre mujeres y hombres: el desarrollo del PAPME, licencias de maternidad, etc.
- La publicación de materiales de referencia (desde Emakunde destacaría la publicación derivada de la ejecución del proyecto “Pareko. Hacia una escuela coeducadora” desarrollado durante el periodo 1998-2000 (17) desde el Departamento de Educación, –Bideak Egiten–).

(16) Este colegio representa sólo un ejemplo de otros centros que en la actualidad siguen insistiendo en la labor coeducativa a través de iniciativas y actividades muy diversas, pero de las que en muy pocas ocasiones queda constancia.

(17) El proyecto PAREKO fue promovido y coordinado por Emakunde. En él participaron además el Departamento de Educación, las tres federaciones de Asociaciones de madres y padres de los tres Territorios Históricos y la Fundación Ekintza. Además tomaron parte los siguientes países: Luxemburgo, Italia y Portugal. Los objetivos del proyecto PAREKO serían: sensibilizar al alumnado sobre la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos; formar al profesorado en coeducación; elaborar materiales para trabajar el tema en las aulas y sensibilizar a las familias sobre los planteamientos coeducativos.

La búsqueda y consulta de fuentes de esta base de datos fue realizada durante diciembre del 2003 e inicios de enero del 2004. Ha supuesto la visita a distintos centros de documentación y bibliotecas, así como el análisis pormenorizado del material facilitado por M^a José Urruzola y que constituye un esquema-recopilación de la labor desempeñada por la “Asesoría de coeducación” durante 1991-2001 (18).

La finalidad perseguida en este proceso de recopilación de materiales representativos de las prácticas y acciones coeducativas llevadas a cabo en la CAPV, queda enmarcada en el listado de objetivos fijados para el Eje 1, y cuyo contenido sería –grosso modo– el siguiente:

- Recopilar y organizar un material presumiblemente disperso (19) hasta la fecha.
- Elaborar un mapa básico que permita trazar una panorámica general y un análisis descriptivo básico del tipo de iniciativas adoptadas en materia de coeducación durante los últimos años. Es necesario reconocer la dificultad de reunir la información sobre todo lo que se ha venido realizando en el ámbito de la coeducación. Por ello, el objetivo en este caso no sería tanto el de acceder al conjunto de las acciones, como rescatar una muestra válida y representativa sobre la que poder elaborar un análisis de las actividades desarrolladas.
- Crear un directorio que permita ilustrar el tipo de prácticas generadas en el ámbito del género y la educación y contribuya –además– al proceso de evaluación y categorización de las iniciativas que en materia de coeducación se han venido implementando.

Los centros y fuentes de información que han sido consultados con el fin de tener acceso a las prácticas coeducativas objeto de estudio han sido los siguientes:

- Los Berritzegunes de la CAPV. Se solicitó información sobre los documentos relacionados con el ámbito coeducativo disponibles en cada una de las sedes y se consultaron los materiales reunidos en uno de estos centros.
- Centro de documentación del Instituto Vasco de la Mujer/Emakunde.
- Centro de Documentación y Estudios de la Mujer del Centro Cívico de La Bolsa (Bilbao).

(18) Queremos dejar constancia aquí de nuestro agradecimiento a M^a José Urruzola, ex Asesora de coeducación en la CAPV, por haber puesto a disposición del equipo investigador las memorias elaboradas durante los 10 años en los que permaneció en dicho cargo. De este material procede un porcentaje muy alto de los registros que conforman la base de datos y que dejan constancia tanto de las distintas labores desempeñadas por la Asesoría, como de los centros escolares que estuvieron implicados en las diferentes actividades y actuaciones coeducativas llevadas a cabo en aquella época.

(19) Impresión que se desprende de las entrevistas realizadas de cara al diseño de este proyecto.

- Catálogo de la biblioteca de la UPV/EHU y Sala Maite Rekarte situada en la Facultad de Filosofía de la UPV-EHU y sede del fondo bibliográfico perteneciente al desaparecido Seminario de Estudios de la Mujer.
- Además se han realizado consultas a través de Internet, o en bibliotecas centrales como la del centro Koldo Mitxelena de Donostia.

Fruto de todo este proceso se ha completado una base datos, cuya definición queda recogida en ANEXO A.1, en la que figura la información relativa a 1.178 registros. El análisis de esta información permite extraer algunas conclusiones de carácter general:

- **TIPO DE MATERIAL.** Inicialmente habría que señalar el peso que entre los distintos tipos de actividades registradas adquiere la categoría denominada "experiencia de centro" (20), epígrafe bajo el que se recogen una importante variedad de iniciativas desarrolladas en los centros escolares. Estas experiencias constituyen el 65,4% de los registros recogidos en la base de datos; categoría a la que sigue el 4% de las "referencias" (21) y el 3,8% de las "ponencias".

Al respecto de estos datos hay que señalar que el conocimiento de la mayor parte de las actividades de tipo "experiencias de centro" ha quedado registrado únicamente en la memoria y experiencia de cada uno de los centros que las han llevado a cabo, siendo su proyección y eco exterior claramente limitado. Una de las consecuencias que a priori se desprende de este hecho, es la dificultad para completar cualquier tipo de diagnóstico, valoración o debate sobre el modo en el que estas experiencias se han desarrollado. Del mismo modo, la nula publicidad recibida por este tipo de prácticas impide la puesta en común entre distintos centros, la consulta entre personas interesadas o el acceso a experiencias exitosas.

- **AÑO.** En relación a los años en los que se han desarrollado las prácticas recogidas, habría que señalar el curso 1994/1995 como aquel en el que han tenido lugar un mayor número de experiencias, en concreto el 14%. Le siguen con el 12,7% el curso 1995/1996, y el 1993/1994 con el 7,1%.

Por otro lado, si se procede a la agrupación de la información recogida por quinquenios, podrá apreciarse que el grueso de las prácticas se concentra entre los años 1995-1999 con un 42,5%, seguido del quinquenio 1990-1994 con un 26,2%. En cualquiera de los casos, y como conclusión general, habría que subrayar el hecho de que la mayoría de las prácticas (el 68,7%) coinciden con el periodo 1990-1999 (una década) durante el que estuvo vigente la figura de la Asesora de coeducación.

(20) Se ha definido como "experiencia de centro" aquellas actividades ajenas al ámbito de las publicaciones y que hacen referencia a algún tipo de actuación llevada a cabo en los distintos centros escolares. Generalmente, la única huella que ha quedado de estas intervenciones coeducativas ha sido su cita en las memorias elaboradas por la ex Asesora en coeducación M^º José Urruzola.

(21) Conviene recordar que bajo la denominación "referencia" se incluyen aquellas prácticas de cuya existencia se ha tenido conocimiento a través de su mención en otra fuente (libro, artículo, memoria, etc.) y no de forma directa.

- AGENTE. A la hora de analizar el tipo de agente que ha participado de forma más relevante en la puesta en marcha y/o desarrollo de las prácticas coeducativas recogidas, habría que destacar el peso –notable– adquirido por el Centro escolar, agente que se encontraría en el origen del 65,8% de las prácticas registradas (22). Dato que habría que matizar recordando el peso que debe atribuirse a la figura de la Asesora de coeducación en el impulso a las iniciativas puestas en práctica en muchos de estos centros.
- TIPO DE ACTIVIDAD. En relación al tipo de actividad en el que han incidido las prácticas objeto de estudio es necesario destacar el peso adquirido –de mayor a menor– por las siguientes categorías: difusión (30,9%), sensibilización (29,8%), intervención coeducativa (21,4%), análisis (20,3%) y formación (17,3%).
- ESTRATEGIA. En relación con las estrategias empleadas en el conjunto de las prácticas reunidas en la base de datos habría que subrayar entre las más citadas, y en orden descendente, las siguientes: exposición (26,9%), diseño y/o utilización de materiales (17,5%), jornada (16,7%), elaboración y/o puesta en práctica del Proyecto Educativo de Centro (PEC), Proyecto Curricular de Centro (PCC) o Reglamento de Orden y Funcionamiento (ROF) (16,6%) y, finalmente publicación (13,9%).

A la vista de los porcentajes relativos a estos dos campos debe subrayarse la relevancia adquirida por actividades como la difusión y la sensibilización, vinculadas a un tipo de práctica relacionada con la comunicación de los objetivos y finalidad coeducativa; aspecto que apunta a un momento inicial en el que se prima el dar a conocer la filosofía subyacente a la coeducación. En apuesta por líneas de trabajo como la difusión y la sensibilización tiene su correlato en la puesta en práctica de estrategias como la “exposición” y la “jornada”, epígrafes utilizados a la hora de dar cuenta de actividades como charlas, presentaciones, reflexiones y puesta en común en torno a cuestiones coeducativas.

Tras estos porcentajes se sitúan las cifras ligadas a otro tipo de actividades que implican un mayor grado de desarrollo en la acción coeducativa, ya que tanto la “intervención coeducativa”, el “análisis” y la “formación” indican un paso más en el compromiso activo por el desarrollo de la coeducación tanto a nivel de centro escolar, como a nivel colectivo o individual. En este sentido, se observa un alto porcentaje relativo a la estrategia definida como “elaboración y/o utilización de materiales” y la elaboración e implementación del PEC, PCC o ROF; y es que, en la práctica muchas de las intervenciones en los centros escolares han sido enfocadas al trabajo en torno a materiales de

(22) A la hora de interpretar el peso notable que en el análisis de los datos recogidos adquiere el “centro escolar” como agente impulsor de numerosas prácticas coeducativas habría que advertir que este hecho estaría motivado por el modo en el que se han contabilizado las experiencias recogidas en el informe elaborado por M^º José Urruzola. En este caso, y aún siendo conscientes del papel fundamental jugado por las asesorías de coeducación en el impulso y puesta en marcha de las distintas iniciativas, el centro escolar ha sido señalado como “agente” de la práctica, reconociendo de este modo su implicación y compromiso activo en la ejecución de las distintas acciones o actividades coeducativas. En cualquier caso, este reconocimiento no debe ocultar el enorme peso que tras esta labor de los centros adquieren las Asesorías de coeducación, en activo durante los años 1991-2001.

sensibilización y materiales didácticos o, por otra parte, al diseño y puesta en marcha de estrategias más amplias y ambiciosas como son los PEC, PCC o ROF.

- **DESTINO.** La mayor parte las prácticas coeducativas recogidas hasta la fecha han sido dirigidas a los centros escolares (44,6%), seguido del profesorado (22,3%) y el alumnado (19,1%).

Estos datos ponen de relevancia la importancia adquirida tanto por los propios centros escolares como por los dos colectivos centrales que lo componen: profesorado y alumnado. Para la interpretación de estos datos debe considerarse el protagonismo que en el conjunto de las referencias procesadas adquiere (como fuente de los mismos) el documento elaborado por Urruzola y cuyo objetivo era –precisamente– dar cuenta de las acciones coeducativas llevadas a cabo en los centros escolares, ámbito prioritario de actuación de las Asesoría de coeducación.

- **TEMPORALIDAD.** Finalmente, y entrando a valorar las prácticas desde el punto de vista de su prolongación o duración en el tiempo, habría que destacar el porcentaje correspondiente a las acciones puntuales (13,6%) o de corta duración. Porcentaje seguido por el 7,6% alcanzado por aquellas actividades calificadas como “indefinidas” y que –básicamente– harían referencia al conjunto de las publicaciones, consideradas como prácticas que permanecen de modo indefinido en el tiempo. Más atrás figuran las prácticas desarrolladas durante un curso escolar (6,3%).

Hasta aquí el breve análisis realizado en torno a la base de datos que ha venido completándose durante el tiempo que ha estado en marcha la presente investigación. El esfuerzo invertido en esta tarea podrá apreciarse, más que en este cúmulo de porcentajes, en la propia consulta a las más de mil referencias finalmente registradas.

ANÁLISIS DOCUMENTAL

1.3

El análisis de la política y acciones coeducativas desarrolladas en la CAPV durante los últimos años exige, también, una referencia a las líneas de actuación decretadas en este sentido por el máximo organismo responsable de la educación en la Comunidad. En este sentido se ha considerado de interés trabajar en el escrutinio de documentos y materiales ligados a cualquiera de las vertientes implicadas en el impulso a la coeducación: aspectos vinculados a la normativa o reglamentación, la financiación de actividades, la formación y capacitación de personas, la difusión y sensibilización de colectivos, etc. El estudio de la documentación producida en relación con la coeducación contribuye a la reconstrucción de la memoria de las prácticas y actividades desarrolladas en este ámbito y ayuda a trazar un diagnóstico exhaustivo del desarrollo de la coeducación; diagnóstico que, a su vez, permitirá avanzar en el diseño de estrategias certeras de futuro.

Las fuentes utilizadas para la elaboración de este documento y el diagnóstico que en él se recoge han sido:

- Boletín Oficial del País Vasco.
- Programa Garatu de formación del profesorado. Curso 2003/2004.
- Catálogo de la Biblioteca del Departamento de Educación.
- Memorias de actuación de los poderes públicos en ejecución del Plan de Acción Positiva para las Mujeres de la C.A. de Euskadi.
- Documento. Programas de Innovación Educativa. 2003-2006.
- Ponencia. Ariznabarreta Zubero, Abel (2003): "Euskal eskola barne-hartzailerantz urratxak eginez. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren Kalitate-estategiak eta apustuak". Congreso *Guztientzako Eskola. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. 2003*.
- Ponencia. Mugerta Urkidi, Konrado (2003): "Hezkuntza-integraziotik guztientzako hezkuntza batera. Hezkuntza berritzatzeko zuzendaritzaren jarduera-ildoak datozen urteetarako". Congreso *Guztientzako Eskola. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. 2003*.
- Capítulo. "Mesa redonda: Retos en la coeducación en el siglo XXI. Cómo enfocar la coeducación para visualizar a las mujeres. Prevención del continuismo de roles estandarizados en nuestra sociedad con respecto a las mujeres". Participan: Maite Larrañaga, Lourdes Izagirre y Benilde Sánchez en AA.VV. (2002): *Las mujeres en el siglo XXI*. Bilbao: Leizaola Elkargoa.; pp. 67-80.

Con el fin de organizar la información obtenida se han establecido cuatro áreas de intervención:

- Formación.
- Asesoría y recursos.
- Publicación.
- Impulso, sensibilización y definición de líneas estratégicas.

Además de las cuatro mencionadas, cabría añadir una última área transversal de intervención como es la colaboración y que haría referencia al conjunto de iniciativas en las que el Departamento de Educación ha intervenido en cooperación con otros organismos o entidades. No se ha hecho así con el fin de evitar duplicidades ya que tal como podrá observarse en el examen de cada una de las áreas arriba citadas, la política colaboradora del Departamento de Educación se ha materializado en proyectos de muy distinta naturaleza relacionados con los objetivos de cada una de las citadas cuatro esferas.

Con el fin de dejar constancia de los detalles de este tipo de proyectos de colaboración así como del resto de iniciativas llevadas a cabo en cada una de las esferas mencionadas se ha elaborado el siguiente análisis.

Teniendo en cuenta la información recogida desde diferentes fuentes, cabría afirmar que la esfera formativa ha sido una de las que mayor protagonismo ha adquirido dentro del marco de actuación desarrollado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación en el ámbito coeducativo. La oferta ha sido además variada y prolongada en el tiempo. En este sentido, puede decirse que la formación impulsada desde el Departamento de Educación con objeto de incidir en la teoría y práctica coeducativa ha recurrido a diferentes fórmulas, intentando abarcar colectivos, intereses y motivaciones heterogéneas. Entre el amplio abanico de opciones formativas desarrolladas por el Departamento de Educación habría que destacar:

- Formación general. Cursos de temática, carácter y contenido variado dirigido a personas particulares interesadas o colectivos diversos.
- Formación específica. Formación destinada al profesorado de los centros escolares no universitarios e impartida a través de:
 - La Convocatoria Garatu.
 - Los Servicios de Apoyo en Zona (Berritzegunes).
 - Las Convocatorias para la realización de proyectos de Formación ligados a los diagnósticos y planes de actuación surgidos de los propios Centros Educativos.

Dentro de lo que se ha denominado como formación general cabría contemplar un amplio espectro de cursos destinados a incidir sobre una importante variedad de temas, enfoques y público objetivo. La base de datos complementada a lo largo de la investigación intenta dar cuenta de muchas de estas iniciativas. No es momento de hacer un análisis detallado de cada una de ellas, pero resulta obligado destacar ofertas formativas como el Primer Postgrado de coeducación ofertado en la CAPV y a cuya organización contribuyó de modo especialmente activo el Departamento de Educación en colaboración con otros organismos como Emakunde o la Facultad de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Este Postgrado en concreto se reconoce hoy como un hito en la evolución de la coeducación en la CAPV, marcando además el inicio de una interesante oferta formativa destinada a cubrir diferentes demandas. Al hilo de lo que acaba de mencionarse habría que recordar que la colaboración y coparticipación ha sido además una práctica común en la línea formativa desarrollada por el Departamento de Educación, siendo precisamente Emakunde una de las entidades con la que el Departamento de Educación ha venido colaborando de forma más asidua de cara al impulso y desarrollo de iniciativas orientadas a la formación en el ámbito coeducativo.

Por otra parte, fijando la atención en el apartado de lo que se ha denominado formación específica cabría destacar cuando menos tres líneas de actuación relevantes.

En primer lugar, merece citarse la convocatoria Garatu, Plan Anual de Formación del Profesorado y claro referente del conjunto de la comunidad educativa. En esta convocatoria anual se incluyen cursos de formato variado –desde 20 hasta 250 horas– en los que se abordan aquellas cuestiones que en cada momento despiertan un mayor interés por parte

del profesorado de la CAPV. En función de lo señalado por personal del Departamento de Educación, en el marco de Garatu se vendrían convocando cursos concretos destinados a profundizar en el ámbito de la coeducación o bien cursos más generales en los que se incluyen módulos de coeducación orientados a incidir en la sensibilización del profesorado. A modo de ejemplo valga señalar la inclusión dentro de la convocatoria 2003/2004 de tres cursos sobre "El Feminismo dialógico y sus aportaciones a la educación" que tenían previsto celebrarse en Donostia, Bilbao y Vitoria-Gasteiz.

En segundo lugar, y dentro también de la formación específica destinada al profesorado habría que destacar el papel jugado por los Berritzegunes como espacio de formación y asesoramiento a los centros escolares. Desde el Departamento de Educación, la actividad de los Berritzegunes ha sido contemplada como una labor fundamental de cara a incidir en la coeducación, toda vez, que estaba previsto que el personal de los Berritzegunes fuese formado en la filosofía y contenidos coeducativos. De este modo existía la posibilidad de poner en funcionamiento una cadena de transmisión entre distintos estamentos y esferas educativas destinada a implementar la perspectiva de género en cualquiera de los proyectos asesorados por el personal de los Berritzegunes. Así, la estrategia formativa planteaba intervenir al unísono sobre dos ámbitos concretos. Por una parte, el de los Asesores y Asesoras integrantes de la plantilla de los Berritzegunes; por otra parte, el del profesorado de la zona sobre la que cada uno de los Berritzegunes está llamado a incidir facilitando soporte, orientación y formación.

Finalmente, una tercera línea de interés dentro de la formación específica a las y los profesionales de la educación y a la que el Departamento de Educación ha destinado importantes recursos aludiría a la Convocatoria anual para la realización de proyectos de Formación ligados a los diagnósticos y planes de actuación surgidos de los propios Centros Educativos. Tal y como personas vinculadas a Inspección han transmitido al equipo investigador, esta ha sido en la práctica una vía interesante a través de la cual los centros escolares han podido acceder a los medios necesarios (asesoría externa, por ejemplo, etc.) para sentar las bases y/o desarrollar y avanzar en la acción coeducativa en los colegios.

ASESORÍA Y RECURSOS

1.3.2

En este apartado cobra especial relevancia el papel de los mencionados centros de apoyo e innovación educativa dependientes de la Administración y, fundamentalmente, de las personas y grupos de trabajo situados al frente de las distintas Asesorías constituidas tanto en los actuales Berritzegunes, como en lo que fueron los anteriores Centros de Orientación Pedagógica (COP/PAT).

Es en el curso 2001-2002 cuando se procede a la creación de los Berritzegunes, que vienen a sustituir en su labor de asesoría a los COPs. Aunque teóricamente existen diferencias relevantes en la definición de objetivos, y formas de funcionamiento de unos y otros, en la práctica tanto los COPs como los Berritzegunes se dibujan como órganos destinados a actuar como puente entre la Administración educativa general y los centros escolares.

Considerados como centros de recursos zonales, son idealmente concebidos como espacios para la realización de distintas actividades dirigidas a la mejora continua y la innovación en el espacio educativo.

En el caso de la CAPV, el proceso de reconversión de los COPs coincidió con la implantación de la LOGSE, hecho que como es conocido obligó a efectuar amplias y profundas modificaciones en distintos ámbitos de la esfera educativa. Entre el conjunto de transformaciones habría que citar las relacionadas con la implantación de las materias transversales (salud, consumo, coeducación, etc.). La transversalidad y su incidencia en la evolución de la coeducación ha sido de hecho una temática recurrente en el conjunto de las entrevistas y dinámicas realizadas a lo largo de la investigación. Son muchos los "pros" y los "contras" atribuidos a la puesta en marcha de la transversalidad y su incidencia en la coeducación. La coeducación –se destaca– sale ganando con la transversalidad porque, finalmente, consigue –junto con otras materias vinculadas al trabajo en valores– un reconocimiento. Sin embargo, desde otro prisma, la transversalidad se apunta como la responsable del progresivo debilitamiento de la coeducación como ámbito específico de interés: en la medida que pasa a compartir escenario con otras materias objeto también de atención por parte de la educación en valores, su presencia se diluye.

El debate en relación a la coeducación y la transversalidad es, como se acaba de mencionar, una de las cuestiones recurrentes en la reflexión sobre el momento actual de la coeducación. Sin embargo, existe un aspecto relacionado con el desarrollo de la transversalidad que afecta notablemente al papel ejercido por el Departamento de Educación en el desarrollo de la coeducación en la CAPV y que no puede ser pasado por alto: su protagonismo en la creación y puesta en funcionamiento de la Asesoría de coeducación.

Como cabe imaginar la implantación de la figura de la Asesoría y su inserción en los centros de orientación pedagógica inauguró una línea de trabajo fundamental en el avance de la coeducación (23). En función de lo que se desprende de las entrevistas realizadas a lo largo de la investigación, cabe señalar que las personas Asesoras, vinculadas a los COPs se constituyeron rápidamente en referente para los centros escolares y en sinónimo de recursos, ideas e impulso a todo lo que guarda relación con acciones y proyectos coeducativos. Su presencia ha sido considerada como reducida en número (tan sólo tres o cu-

(23) Si atendemos a la información que M^a José Urruzola (ex asesora de coeducación de Bizkaia) recoge en el documento "Esquema-recopilación del trabajo realizado durante el periodo que ha existido la figura 'Asesoría de Coeducación' 1991-2001", cuya copia ha sido facilitada por su propia autora, la asesoría de coeducación nace en 1990, siendo establecida su existencia desde el Departamento de Educación –según los postulados de la LOGSE– y Emakunde –según el Plan de Acción Positiva para las mujeres. Es una medida –se añade– que responde al seguimiento de los Planes de Igualdad de Oportunidades formulados en la Comunidad Europea y exigidos a los países miembros de la Unión Europea. Estos Planes de Igualdad de Europa serían a su vez, la respuesta a las demandas sociales del Movimiento Feminista Internacional, que exige medidas concretas que expresen la voluntad política de superar las desigualdades legales, sociales y políticas entre hombres y mujeres, medidas a través de los estudios sociológicos y constatadas en los datos que resultan de ellos. A partir de aquí se ponen en funcionamiento dos plazas de asesoría en Gipuzkoa, una en Araba y una en Bizkaia.

tro personas figuraban al frente de la Asesoría) pero amplia en lo que respecta a la capacidad de trabajo y compromiso con su labor. Es por ello que su presencia durante una década en los COPs de Donostia, Bilbao y Gasteiz es considerada como una de las iniciativas especialmente valiosas en la activación y desarrollo de la coeducación en la CAPV.

En este sentido cabría apuntar la importancia del reconocimiento conseguido por esta línea de intervención que el Departamento de Educación materializaría en la figura de la Asesoría de coeducación vinculada a los COPs. Por lo que respecta a este punto finalmente habría que señalar la importancia de la Asesoría de coeducación como elemento vinculado además a la movilización y dinamización de recursos y medios por parte del Departamento de Educación. De hecho, la existencia de un referente, una persona concreta a cargo de la difusión y puesta en práctica de la coeducación, es percibida en términos generales como reflejo del interés y la apuesta del Departamento de Educación por la coeducación como ámbito estratégico de intervención. La desaparición de esta Asesoría de coeducación en el 2001, con la transformación de los COPs en Berritzegunes generará en la práctica una importante sensación de desamparo y desatención en cuanto a la acción coeducativa se refiere. La coeducación –se interpreta– ha dejado de ser una esfera prioritaria en la política del Departamento de Educación.

PUBLICACIÓN

1.3.3

La elaboración y autorización de los materiales curriculares ha sido otro de los pilares importantes en el empeño del Departamento de Educación por introducir y difundir la perspectiva coeducativa en los centros escolares.

El Departamento de Educación ha participado directamente en la elaboración, publicación y difusión de materiales coeducativos. En este sentido una de las personas que ha seguido más de cerca el desarrollo de esta labor, destacaba la relevancia –entre otros– de los siguientes volúmenes:

- *Formación de Profesorado de Educación Infantil y Co-educación*. El libro recoge una serie de orientaciones dirigidas a quienes diseñan e imparten actividades de formación, en este caso relativas a la educación infantil. Su objetivo sería “*facilitar a las personas encargadas de impartir formación un análisis del currículum teniendo en cuenta la educación de los niños y niñas como personas sexuadas que son y explicitar un tratamiento co-educativo de los contenidos de la educación infantil*”(24).

(24) Reproducimos en este punto las palabras de Maite Larrañaga en referencia al contenido del citado libro. Vid: Larrañaga, Maite (2002): “Mesa redonda: Retos en la coeducación en el siglo XXI. Cómo enfocar la coeducación para visualizar a las mujeres...”; *op.cit.*; p.71.

- *Bideak Egiten. Abriendo Caminos. Programa coeducativo de orientación académico profesional para la Educación Secundaria.* El material persigue como objetivo promover un cambio en la orientación para que todo el alumnado pueda elegir una carrera en función de las aptitudes y no en función del sexo.
- Un tercer material que cabría destacar sería el publicado durante el curso 2001-2002 bajo el título: *Pautas de revisión y evaluación de la escuela coeducadora*. Este volumen se dirige a los centros de educación infantil, primaria y secundaria, poniendo a su disposición una serie de instrumentos y herramientas de cara a facilitar un diagnóstico, revisión y evaluación desde el prisma coeducativo. Como desde el mismo texto se apunta, el objetivo final de este tipo de material sería promover una reflexión y análisis promotoras de una evolución de la Escuela Mixta hacia la Escuela Coeducadora.

Al margen de los tres volúmenes citados existen otros materiales igualmente interesantes elaborados y/o publicados por el Departamento de Educación. Damos noticia detallada de ellos en la base de datos ya mencionada que se adjunta en CD a este documento. En ella se recogen además aquellos volúmenes en cuya edición ha participado el Departamento de Educación en colaboración con otros organismos, entidades o grupos. De este recuento de materiales puede percibirse la relevancia que ha venido adquiriendo en la actuación coeducativa del Departamento de Educación la labor editora y difusora, una actividad que caminaría en paralelo a la función de revisión de los volúmenes publicados por editoriales y casas productoras.

Según explicaba una persona vinculada al Departamento de Educación, todos los materiales que llegan a manos del alumnado de educación no universitaria deben llevar consigo una autorización del Departamento de Educación. El Departamento de Educación revisa estos materiales con una perspectiva, por un lado, del currículo y, por otro lado, de los valores presentes en los distintos volúmenes. El objetivo en este caso sería atajar la transmisión de estereotipos y roles sexistas o contraproducentes a la labor coeducativa a través de los propios libros de texto. Una tarea en la que se vienen contemplando importantes avances (25), pero sobre la que aún se reclama una mayor atención y dedicación.

IMPULSO, SENSIBILIZACIÓN Y DEFINICIÓN DE LÍNEAS ESTRATÉGICAS

1.3.4

Este es sin duda uno de los ámbitos cuya evaluación resulta más complicada. La dificultad de identificar las estrategias y documentos que darían cuenta de las acciones implicadas en esta modalidad de intervención viene dada, en parte, por el carácter transversal que

(25) Así lo sugería al menos Maite Larrañaga en la exposición que realizaba para explicar la política coeducativa del Departamento de Educación. Vid: *ibidem*, pp. 71-72.

caracteriza a este tipo de actuación, cuya materialización se ha desarrollado, a menudo, a través de alguna de las actividades mencionadas a lo largo de este informe (formación, publicación, etc.).

Haremos, por tanto, mención únicamente a aquellos retos señalados por el Departamento de Educación y cuya vinculación con la tarea coeducativa aparece con mayor evidencia. Para la elaboración de esta breve reflexión se han tomado como base algunas de las consideraciones más recientes elaboradas desde el Departamento de Educación y que han quedado plasmadas en el documento de definición de las líneas estratégicas del Departamento de Educación para el trienio 2003-2006 (Programas de Innovación Educativa).

Atendiendo tanto a la filosofía como a las propuestas concretas recogidas en este documento marco puede decirse que es tanto en la definición de la escuela inclusiva como en uno de los programas propuestos para su desarrollo y denominado "Educación en conocimientos y habilidades para la vida" donde se observa una referencia y mención explícita a la coeducación o, en general, a la necesidad de incidir en el derecho a la igualdad entre alumnos y alumnas.

De este modo, es en la introducción a la noción de escuela inclusiva y en su propuesta de materialización donde se llama la atención de una forma expresa a la necesidad de seguir incidiendo en la eliminación de aquellos elementos que favorecen y perpetúan las jerarquías entre sexos. Como se indica en el texto original:

El derecho a la igualdad entre alumnos y alumnas es incuestionable una vez superadas las creencias que mantenían el sistema sexo-género. La escuela ha contribuido a hacer efectivo ese derecho; sin embargo, investigaciones recientes ponen de manifiesto las barreras que todavía encuentran las alumnas en sus opciones tanto vitales como profesionales. Es necesario hacer visibles los mecanismos que todavía facilitan la permanencia de la cultura de los géneros así como revisar prácticas educativas y aspectos curriculares que posibilitan la permanencia de jerarquías entre sexos, de manera que tanto alumnos como alumnas pueden desarrollarse en toda su dimensión como personas.

El llamamiento a continuar trabajando en la eliminación de diferencias discriminatorias hacia las alumnas encaja de este forma en la filosofía y los principios sobre los que se asienta la citada escuela inclusiva. Principios que demandan el derecho que todos los alumnos y alumnas tienen,

(...) tanto a ser reconocidos, como a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, su sexo, la etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad física intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual.

En este sentido la apuesta por el desarrollo del modelo que implica la escuela inclusiva supone mantener el impulso tanto por parte del profesorado como por parte del propio Departamento de Educación a programas destinados, entre otros, a la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres. De hecho, así consta en el marco general de acción educativa trazado a lo largo de este documento de líneas estratégicas.

Además, ahondando en aquellos aspectos específicos vinculados a la escuela inclusiva habría que destacar la relevancia que la coeducación adquiere en uno de los programas que la línea prioritaria definida como "Hacia una escuela inclusiva" alberga. En concreto, estaríamos haciendo referencia al programa "Educación en conocimientos y habilidades para la vida". Un programa que insiste en la importancia de que el conjunto del alumnado (chicos y chicas) tenga acceso a todas las capacidades y pueda desarrollar la totalidad de competencias y destrezas básicas para la vida en general y el abordaje de los retos del futuro. En este sentido, el programa reconoce entre sus actividades aquellas enfocadas a la interdisciplinariedad, actividades especialmente válidas

(...) para desarrollar una actitud positiva y para contribuir a la formación de personas con espíritu ciudadano que aborden los retos más fundamentales que el ser humano tiene planteados hoy: la igualdad entre hombres y mujeres, la salud, el cuidado y conservación del medio ambiente, el desarrollo de un consumo sostenible y coherente, el desarrollo de la sociabilidad y la participación cívica, el trabajo en grupo, la contribución a la mejora de las relaciones entre las personas, la aportación en el voluntariado social y en el asociacionismo estudiantil y cívico.

Partiendo de los principios y la filosofía que dotan de contenido al programa de educación en conocimientos y habilidades para la vida, el documento recoge como planteamiento de intervención concreta la siguiente propuesta:

Contemplar en las Convocatorias de Innovación Educativa proyectos interdisciplinares sobre igualdad entre hombres y mujeres, educación para la salud, educación afectiva sexual, prevención de drogodependencias, educación vial, etc.

Estas son las referencias explícitas dedicadas desde el Programa de innovación educativa 2003-2006 a la acción coeducativa. En cualquier caso habría que insistir en las múltiples alusiones a conceptos, nociones, reflexiones y propuestas que encajan de un modo evidente con aquellos conceptos, nociones, reflexiones y propuestas desarrolladas a lo largo de las últimas décadas desde la filosofía y la práctica coeducativa. En este sentido no puede obviarse el hecho de que el mismo espíritu que ha hecho evolucionar y hace evolucionar la coeducación parece subyacer a la motivación que inspira el mencionado documento.

VALORACIÓN DE LO REALIZADO

1.4

En este apartado se trata de recoger las voces de algunas de las personas relevantes en la evolución de la coeducación en la CAPV y sus valoraciones en torno a lo que han sido las prácticas, acciones y actividades coeducativas desarrolladas en los últimos años. Se trata de reflejar la percepción que distintos agentes protagonistas tienen de lo realizado. Un elemento básico lo constituye la reflexión de las ex Asesoras de coeducación, aunque

igualmente interesante resultan las consideraciones aportadas por el resto de personas que han sido entrevistadas a lo largo del trabajo de campo.

Antes de pasar a conocer esa valoración, habría que destacar la dificultad para centrar el análisis en la evaluación de las prácticas en sí mismas (su contenido, resultados...). En este sentido, parece existir la convicción de que fundamentalmente se ha hecho lo que se ha podido y desde ahí la reflexión se centra en el conjunto de aspectos (circunstancias, elementos, etc.) que han rodeado a las prácticas y en lo que, por ejemplo, se podría haber hecho en el caso de contar con más medios y posibilidades.

UNA HISTORIA DE ALTIBAJOS

1.4.1

La apreciación de lo que se ha conseguido en el ámbito de la coeducación en la CAPV aparece condicionada por lo que se considera el carácter fluctuante de las prácticas. Existiría por lo tanto una cierta opinión consensuada que insiste en la idea de que la coeducación *"ha conocido altibajos"*. Por una parte se reconoce que *"se ha avanzado en la coeducación"* y que, respecto al pasado, el nivel de sensibilidad es mayor, pero a la vez se tiene la impresión de que se ha trabajado mucho, se han hecho muchas cosas, pero se ha cambiado poco.

En general predomina la sensación de que los últimos años *"han sido de bajón"*, *"se observa un parón en la coeducación, no hay voluntad política, sólo un dejar hacer"*. Así, la coeducación habría quedado reducida a acciones puntuales. Desde uno de los colectivos pedagógicos se percibe que estamos en un *"momento de balsa"*, en una época de reflexión epígrafe a la *"crisis que ha habido en todas las militancias"*. No obstante, en el seno de muchos de los movimientos de base se ha mantenido el deseo de seguir organizadas y continuar trabajando *"porque son cuestiones de superación de desigualdades"*. Fruto tal vez de todo ello, hoy en día se percibe un cierto repunte en el interés en torno a cuestiones concretas (inmigración, habilidades para la vida...), que de algún modo renuevan la atención hacia consideraciones coeducativas.

LAS MUJERES COMO MOTOR DE LA COEDUCACIÓN

1.4.2

Uno de los primeros puntos que se destaca en cualquier reflexión respecto al tema, es la implicación de las mujeres como agentes y motor de la coeducación. En el recorrido histórico presentado en las páginas previas, las mujeres son las protagonistas de la práctica coeducativa, ya desde sus primeras manifestaciones, en los incipientes movimientos de base: movimiento feminista, movimiento de renovación pedagógica, movimiento asociativo (madres y padres). La militancia que caracterizó estos colectivos en el clima de trans-

formación social propio de la transición perdurará a lo largo de los años, aunque los cambios acaecidos en el mundo asociativo y su contexto son a todas luces evidentes.

En general se tiene la sensación de que son unas pocas mujeres, militantes históricas, y muchas de ellas maestras o profesoras, las que han venido dinamizando y dinamizan aún hoy tanto los seminarios de coeducación de sus respectivos centros, como las comisiones de coeducación de los movimientos feministas o de renovación pedagógica. La mayoría se queja de que su trabajo a favor de la coeducación no encuentra un relevo en las generaciones que les suceden, ni un eco claro en la sociedad. Desde el movimiento feminista además se sienten sobrepasadas por la cantidad de trabajo pendiente y por la poca receptividad en los centros: es “*un trabajo en vano*” –se afirma en ocasiones–.

Otro aspecto que se destaca es que siguen siendo las mujeres quienes se comprometen e intentan promover el cambio. Desde uno de los colectivos feministas consultados, se apunta que “*la escuela ha influido en un cambio de mentalidad, pero el movimiento ha sido principalmente desde las mujeres*”. En palabras de una experta en coeducación, el hecho de que los hombres no se hayan implicado supone un obstáculo importante: “*difundir y desarrollar la coeducación es ya de por sí un trabajo difícil, se necesita equipo, ayudas, horarios... Si los hombres no se implican es aún más difícil*”.

UN RUMOR GENERALIZADO: LA IGUALDAD CONSEGUIDA

1.4.3

Sintomático del estado de la opinión pública es la idea generalizada de que la igualdad está ya conseguida: con los Planes de Igualdad implementados por la Administración Vasca, desde el Estado o desde Europa, no hay ninguna área que no esté sujeta a normativa, legislación o plan de actuación destinado a protegerla de una posible discriminación que afecte a la igualdad entre mujeres y hombres. En el caso de la coeducación las consecuencias percibidas por la cobertura institucional dada a este ámbito serían dos: en primer lugar, la coeducación aparece en el discurso como un tema resuelto; segundo, los movimientos feministas u otros movimientos de base se encuentran en cierta forma desubicados en su papel coeducativo: “*desde que la coeducación entró en el engranaje de Emakunde, muchas de las cosas que hacíamos ya están cubiertas...*”.

Esta idea extendida de la igualdad conseguida –lo mismo en la sociedad en general que en el sistema educativo– actúa como un freno importante para la consecución de más y más profundas transformaciones: se asume, se afirma que se han conseguido altas cotas de igualdad y por lo tanto se deja de considerar la coeducación como prioritaria. En aquellos centros donde se viene trabajando en la práctica coeducativa, las profesoras más comprometidas se encuentran desprovistas de autoridad y apoyo y tienen la sensación de estar nadando contra corriente.

Si entre el profesorado se tiende a pensar en la discriminación entre chicas y chicos como un tema superado, no es de extrañar que esta sensación se extienda, también, al alumnado y ante este tipo de actitudes, la coeducación queda desactivada. La sensación que per-

manejo es la de que se ha hecho todo lo que se ha podido, y que si en un cuarto de siglo ha sido imposible alcanzar la igualdad, entonces no hay nada más que hacer.

No resulta fácil determinar la procedencia de las impresiones que ayudan a dar por asentadas las bases de la igualdad entre mujeres y hombres y generan, a su vez, serias trabas a los intentos de perseguir una transformación mayor. ¿Quién puede decir si la fuente es la sociedad en la que se inserta el alumnado, los centros escolares y el profesorado, o aquellas instituciones que en un momento dado consideran que su labor coeducativa es ya una meta alcanzada?

NECESIDAD DE ADAPTACIÓN A LOS CAMBIOS

1.4.4

Un elemento interesante para el análisis surge en la reflexión aportada por las representantes de la Federación de Madres y Padres quienes señalan que una de las causas que explica el bajón en coeducación sería el desajuste producido entre la oferta y la demanda. Esto es, se tiene la sensación de que las necesidades de la sociedad han cambiado, sin embargo, se han seguido ofertando las mismas cosas. Esta consideración aporta una de las claves para entender el declive de la coeducación: la sociedad está en constante cambio, y, de la misma manera se transforma el modo en el que las desigualdades se manifiestan. Ante este hecho parece necesario repensar las vías para abordar y combatir las nuevas formas de discriminación.

Hay quien incluso manifiesta la importancia de introducir cambios en la terminología y los conceptos utilizados como fórmula para forzar una adaptación a los cambios que exige el momento actual. "Coeducación" suena a caduco, a viejo, a algo superado. Se percibe como un término que tuvo un impacto importante en su momento, pero que habría cumplido ya su papel. Así la portavoz de uno de los sindicatos consultados explica que, en su opinión, el concepto encerrado en la noción de "coeducación" estaría obsoleto porque se entiende que el término partía de la necesidad de que las mujeres alcanzasen a los hombres, que se equiparasen a ellos, *"siendo además las mujeres quienes debían realizar el mayor esfuerzo"*. Se propone así que el planteamiento sea una *"educación para la igualdad"*, en el cual se trabaje con chicos y chicas de forma paralela.

Esto expresaría un cambio cualitativo. De la educación segregada se pasó a la escuela mixta, donde se descubrió que por el mero hecho de educar de forma conjunta a las niñas y a los niños, no se conseguía la igualdad. De esta constatación surgirían las intervenciones a través de los PCC y PCA, los planes de formación, etc. El objetivo en aquel momento fue luchar contra la discriminación de las niñas, asegurar que tuvieran el mismo acceso a la escuela que los niños. Pero en el fondo, uno de los resultados habría sido el de socializarlas en valores pertenecientes a la cultura de los niños, esto es, se educaba a las niñas en el marco de la masculinidad hegemónica.

Hoy es el momento de trabajar un concepto diferente de coeducación: ahora no se trata tanto de buscar que las chicas no sean discriminadas sino trabajar los valores y las actitu-

des (la agresividad, la insatisfacción, la convivencia...). Lo que se plantea es que se valore a niñas y niños por igual, tomando lo positivo de lo femenino y lo positivo de lo masculino, y que se eduque a todas y todos en esos valores. En este sentido cobra especial importancia la idea de corresponsabilidad, que los chicos aprendan "cosas de chicas", cosas de la esfera doméstica desvalorada por la sociedad en general: por ejemplo, enseñar tareas domésticas, dar química utilizando ejemplos de la cocina, incidir en cómo se organizan las mujeres y los hombres en sus funciones dentro de la casa y en el ámbito laboral, etc. Participantes en una de las iniciativas municipales previamente citadas, recalcan en este sentido la importancia de la corresponsabilidad doméstica y la necesidad de trabajar en este ámbito año tras año.

LA REVISIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO: UNA TAREA AÚN PENDIENTE

1.4.5

En el análisis de la evolución de la coeducación se han enumerado algunas de las aportaciones realizadas a la teoría y la práctica coeducativa y el tipo de elementos de discriminación detectados al intentar ir más allá de la supuesta igualdad que el marco escolar ofrecería a todas y todos. Se señala en este sentido que han sido necesarios varios años para indagar y abundar en ámbitos como el currículo oculto, el lenguaje o el espacio. Desde uno de los grupos feministas consultados se opina que este proceso está inacabado, que todavía no se ha terminado la revisión del sistema que, de hecho requiere aún mucha atención: *"Coeducación es mirar los currícula, el lenguaje, las agrupaciones en las clases, la metodología, todo. Ese trabajo no está hecho"*.

La teoría feminista ha avanzado muchísimo en los últimos años y desde este colectivo se apunta que tampoco ha habido tiempo para incorporar todas estas aportaciones teóricas: *"no contempla todo el avance teórico que se ha producido desde el feminismo académico"*.

Según se desprende de las opiniones recogidas en la investigación, la forma de abordar la coeducación ha pasado por varias etapas: primero fue el tratamiento de temas aislados, después el interés por temas transversales y, actualmente, las mayores inquietudes estarían a caballo entre ambos, en el modo de incorporar las dos visiones a la educación en valores.

LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL COMO ELEMENTO BÁSICO

1.4.6

Mirando al pasado, es posible advertir que la educación sexual se sitúa en el punto de partida de la coeducación, y, de hecho, el planteamiento de la sexualidad será el desencade-

nante en muchos casos de una inquietud hacia las formas de articulación del sistema de género y su penetración en los contenidos de otras áreas del currículo.

Sin embargo, la valoración de la educación afectivo-sexual es más bien negativa. La mayoría de las personas consultadas reconocen la importancia del tema pero opinan que, aunque aparezca como una cuestión central, totalmente prioritaria, no es –generalmente– tomada en serio. No es una materia considerada competencia del profesorado sino de personas expertas y tiende a quedar marginada tanto en la planificación del centro como en el contenido del currículo. Ideas similares están también presentes en el análisis que sobre este tema realizan personas que provienen del ámbito del tiempo libre y del movimiento feminista.

Otro aspecto en el que se insiste es en la manera en que la educación sexual es comúnmente presentada. El planteamiento habitual utilizado es criticado porque muchas veces reproduce los estereotipos sexuales de mujer-pasiva, hombre-activo. En este sentido se considera necesaria la revisión de las imágenes, metáforas o música empleadas por las personas expertas en sus exposiciones del tema.

Desde las asociaciones de madres y padres se insiste, también, en la falta de herramientas y la necesidad de reciclar a las personas responsables de esta área a través de una formación adecuada que permita replantear y reubicar la educación afectiva y sexual.

EL LENGUAJE: UN DEBATE ABIERTO

1.4.7

En relación con el tema del lenguaje se considera que se ha avanzado bastante. Sin embargo, el debate sobre el uso sexista del lenguaje no está aún resuelto. En algunas Escuelas de Magisterio, por ejemplo, el profesorado de lengua castellana todavía discute sobre el uso de la arroba en niñ@s o la preferencia por “niños y niñas” o “el alumnado”, controversias que generalmente son consideradas cuestiones anecdóticas.

Además del uso del femenino o masculino, se cuestionan otros aspectos de la comunicación con el alumnado y las diferencias en el trato con las niña y los niños. Miembros de un grupo feminista critican el hecho de que en los centros escolares todavía se permiten comentarios sexistas, poniendo como ejemplo observaciones habituales del estilo de: “*no es muy lista, pero trabaja mucho*”. Esta permisividad es mucho menor –se señala– con los comentarios de tipo racista.

LA LOGSE: LA REFORMA INACABADA

1.4.8

En general, la LOGSE aparece como una Ley muy bien diseñada desde el punto de vista teórico, y resulta apreciada por el respaldo que implica de cara a la labor coeducativa y en

general a todos los aspectos vinculados al trabajo en valores desde la escuela, sin embargo, su puesta en práctica no ha alcanzado el desarrollo deseado. No se han invertido ni los recursos ni el tiempo suficiente para su aplicación, afirman diferentes voces. Miembros de colectivos feministas consultados destacan que el resultado es que la reforma finalmente puesta en práctica ha resultado *“muy descafeinada”*, lo que ha provocado que la coeducación no haya terminado de institucionalizarse en los centros y muchas personas que empezaron con ganas, se sientan hoy decepcionadas.

En opinión de la mayoría de las personas entrevistadas, la transversalidad merece una valoración positiva y es considerada una herramienta adecuada para el desarrollo de una educación para la vida (las relaciones, el cuidado, la sexualidad...) y el trabajo en los valores, incluso en el caso de temas difíciles de abordar como la violencia. Sin embargo, a pesar de su potencialidad, existe la sensación generalizada de que el concepto de la transversalidad no ha madurado y que, de hecho, debería haberse planteado con una mayor profundidad.

Además, desde distintos colectivos se critica el hecho de que la transversalidad haya actuado en la práctica promoviendo la disolución de la coeducación. El mismo Departamento de Educación reconoce las dificultades para integrar e interiorizar la transversalidad y para que, en el momento en que se decide eliminar la Asesoría de coeducación –y en general las Asesorías de áreas transversales–, todo el personal de los Berritzegunes tengan el grueso de los planteamientos asumidos.

LA DESAPARICIÓN DE LAS ASESORÍAS DE COEDUCACIÓN: LA COEDUCACIÓN SIN REFERENTES

1.4.9

La desaparición de las Asesorías de coeducación es señalada como un factor determinante en el declive de la práctica coeducativa. Incluso antes de su supresión, ya existía la impresión de que la figura no era suficientemente reconocida desde determinados ámbitos de la Administración. A modo de ejemplo se hace alusión a la época de puesta en marcha del PIF, cuando el personal de coeducación integrado en los COPs se veía obligado a dedicarse a las tareas implicadas en el PIF desviando la atención de las demandas coeducativas, ámbito que además no entraba en los citados planes de formación.

Atendiendo a las opiniones recogidas cabría destacar la existencia de un cierto consenso en torno a las razones que habrían motivado la desaparición de las Asesoras de coeducación, insistiéndose en que –como ya se ha indicado previamente– esta decisión estaría ligada al hecho de dar por sentado que la coeducación era un tema suficientemente conocido y trabajado. Desde el movimiento feminista se afirma que la desaparición de estas Asesorías guarda relación con el modo en el que el Departamento de Educación fue restando relevancia al tema y pasó a fijar la atención en otro tipo de cuestiones.

Además, no se entiende muy bien por qué otras transversales han mantenido cierta vigencia y estructura (el ejemplo más claro sería la educación medio ambiental y su organismo específico en la materia, el CEIDA), pero no ha ocurrido lo mismo con la Asesoría de coeducación que –como ya se ha señalado– desaparecerá con la puesta en marcha de los Berritzegunes. Desde uno de los sindicatos consultados se señala la existencia de dificultades a la hora de relacionar la coeducación con otros ámbitos, y de ahí, –se asegura– la tendencia de la coeducación a desaparecer: *“otras transversales tienen vínculos con ámbitos más amplios, pero la coeducación ¿a qué se vincula?”*

El profesorado confiesa sentirse desamparado, y echa en falta la figura de la Asesora de coeducación porque se constata que la labor coeducativa es un trabajo que requiere asesoramiento. En casos concretos y ciertamente problemáticos, como en el tema de la violencia contra las niñas, se echan de menos a las Asesoras de coeducación ya que era un recurso al que siempre se podía recurrir. Incluso desde las asociaciones de madres y padres, –ámbito en el que estas Asesoras tuvieron un protagonismo claramente menor–, se lamenta la desaparición de esta figura, ya que era considerada un apoyo fundamental.

Las mismas ex Asesoras observan que, desde la supresión de la Asesoría de coeducación, los vínculos formales entre los diferentes movimientos de base y la administración han quedado notablemente debilitados. Antes el trabajo de la Asesoría de coeducación –explica una de las ex Asesoras– se nutría del trabajo del colectivo, al que –a su vez– otorgaba legitimidad. Actualmente los movimientos carecen de ese estímulo, y su papel respecto a la administración habría quedado en muchos casos reducido a momentos puntuales de colaboración con Emakunde:

Resumiendo, se confirma una de las ideas que más se ha repetido a lo largo de diferentes entrevistas con distintos agentes: *“en estos momentos no hay nadie que aglutine todo lo que conlleva la coeducación. Todo se hace de forma dispersa y sin un agente impulsor.”*

LA COEDUCACIÓN, ¿NECESITA UN MODELO?

1.4.10

De las consultas realizadas se percibe la necesidad de un modelo que pueda servir de base y soporte al proyecto coeducativo y que, al mismo tiempo, se adapte a cada etapa y a todos los ámbitos, incluida la gestión del centro.

Para algunas personas, ese modelo se expresa perfectamente en el esquema propuesto por Begoña Salas, actualmente plasmado en la idea de la Pentacidía, e implementado en distintos centros escolares de la CAPV. En el momento de su puesta en marcha existían ciertas reticencias respecto al modelo de Salas, ya que, en opinión de algunas personas, resultaba demasiado complejo y generalmente era necesario un asesoramiento externo para poder implementarlo. La propia Begoña Salas admite que inicialmente el modelo tenía problemas de aplicación porque no había un soporte que sirviese de guía, pero actualmente se dispone de bastante material editado.

Otras personas sin embargo, entienden que cada centro tiene que desarrollar su propio modelo, acorde con el entorno en el cual está ubicado y el momento histórico en el que se encuentra.

LA COEDUCACIÓN DESDE LAS DISTINTAS ETAPAS ESCOLARES

1.4.11

Una consideración importante es que la coeducación ha tenido un diferente grado de aceptación y aplicación según la etapa escolar. Una de las ex Asesoras de coeducación afirma que, en general, la participación en planteamientos coeducativos es mayor en la enseñanza primaria. Entre las razones que explican este hecho se cita la posibilidad existente en los cursos de primaria para trabajar con todo el profesorado, ya que su funcionamiento y organización no depende tanto de la división por departamentos como habitualmente ocurre en secundaria. En esta etapa, se afirma, es muy difícil implicar a todo el claustro. En el segundo ciclo de Instituto hay incluso menos coordinación, porque se funciona más por asignaturas.

Por lo tanto, a la hora de abordar la coeducación –tanto su análisis pasado como su perspectiva– habría que diferenciar las prácticas en función de etapas escolares (primaria, secundaria...) y ámbitos (formación profesional...) y plantear objetivos para cada etapa y ámbito. En todo caso, donde aún se percibe una falta notable de intervención sería en ciclos superiores y formación profesional. Un grupo de profesoras opinan que quizás esto se deba a que en estos ámbitos, a diferencia de primaria, el tema de los valores y las actitudes pasan a segundo plano y la educación se plantea desde fines más pragmáticos o utilitarios. Sin embargo, un dato que aporta la comisión de educación de uno de los grupos feministas consultados, es que el feminismo ha entrado en el temario de selectividad, hecho considerado como un logro importante.

EL PROFESORADO: PIEZA CLAVE EN LA COEDUCACIÓN

1.4.12

Uno de los colectivos centrales en la puesta en práctica de la coeducación es, sin lugar a dudas, el profesorado. De hecho, la implicación de los claustros se observa como una gran dificultad para el desarrollo de la coeducación. En las valoraciones de las personas entrevistadas –y como ya se ha venido indicando– se resalta el empuje que supuso la Ley de la Reforma y todo lo que suscitó en términos de avance coeducativo. Son momentos en los que se percibe entusiasmo e ilusión, los grupos y las redes adquieren fuerza y confianza. Si bien al principio eran contemplados como movimientos periféricos, la formación impartida en materia de coeducación, la LOGSE y las iniciativas institucionales vendrán a legiti-

mar sus posiciones y sus propuestas serán escuchadas en los centros con un mayor respeto e interés.

Hay quien también opina que en general el profesorado tiende a mantenerse a la defensiva ante propuestas como las vinculadas a la coeducación: es un colectivo con una importante carga de trabajo y responsabilidad, que generalmente presenta una actitud defensiva y que vive cualquier planteamiento como una culpabilización.

Teniendo en cuenta el análisis realizado por las personas informantes en esta investigación, entre los aspectos que caracterizarían el trabajo con el profesorado, podrían señalarse los siguientes puntos:

- Falta de tiempo. Dificultades para acceder al profesorado fuera del horario lectivo.
- Heterogeneidad en la motivación. Dificultad para implicar al conjunto del claustro.
- Compromiso personal, tema individual.
- Movilidad y cambios frecuentes del profesorado. Dificultad para otorgar continuidad y coherencia a los programas.

Falta de tiempo y dificultad de acceso al profesorado

Uno de los primeros aspectos que emergen al analizar la participación del profesorado en proyectos o actividades coeducativas es la sensación de falta de tiempo para formación, investigación o reflexión dentro de su horario laboral. El profesorado asegura padecer una importante sobrecarga de trabajo, está demasiado ocupado y con responsabilidades en relación a diferentes proyectos.

Sin tiempo para profundizar en un ámbito con cierta trayectoria como es la coeducación, el profesorado se siente inundado por otra serie de preocupaciones del momento que responden a cambios en la política educativa y que a su vez reflejan transformaciones en la realidad social. Es el caso de las nuevas tecnologías, la integración del alumnado inmigrante, o nuevas líneas pedagógicas como el constructivismo.

La oferta de cursos relacionados con planteamientos coeducativos, como aquellos integrados en el programa Garatu, se realizan fundamentalmente fuera del horario de trabajo, y según señala una de las ex Asesoras de coeducación, “*generalmente no se dan facilidades, por lo tanto tienen un éxito escaso.*”

Heterogeneidad en la motivación y dificultad de implicación del claustro

Otro de los factores determinantes que se señalan en relación al éxito o fracaso de un proyecto o modelo coeducativo es la resistencia explícita mostrada por una parte importante del profesorado. Esta oposición se achaca a diferentes causas. Por una parte, se mencio-

na la tendencia –previamente comentada– a considerar la coeducación como un planteamiento asumido, y que –en consecuencia– no merecería hoy por hoy mayor atención. Por otra parte, se observa que la dimensión personal que adquiere el replanteamiento de la educación desde el reconocimiento del sistema de género actúa como un freno a la implicación de los profesores y profesoras. Se trata de un ejercicio que supone un cuestionamiento personal y una interiorización de conceptos que necesita tiempo y requiere esfuerzo. Las instituciones, las expertas y los grupos feministas coinciden en este punto.

La aplicación y desarrollo de la filosofía y la práctica coeducativa se visualiza como un proceso largo y no exento de peajes. Por eso –asegura una de las personas entrevistadas–, *"comienzan muchos, pero muchos son también los que se quedan en el camino, abandonan"*. Otra de las informantes comenta que como cualquier proceso de asimilación, depende mucho de cada individuo: *"Hay bastante aceptación, pero exige un proceso personal; hay gente que lo hace enseguida y hay gente que le cuesta más"*.

Desde el grupo de ex Asesoras de coeducación se insiste en la heterogeneidad existente entre el profesorado y el resto de agentes vinculados a la educación; heterogeneidad que contribuye a que planteamientos como la coeducación acaben siendo reducidos a una cuestión de sensibilidad y actitud personal. Desde el profesorado comprometido se cree que el problema radica por un lado en la actitud, y por otro lado en la formación recibida. Por una parte, es un tema que siempre resulta cuestionado por alguien –*"siempre hay alguien a quien le parece una tontería"*– aunque, más que resistencia, –se asegura– se detecta una actitud de indiferencia: la respuesta no es siempre positiva o negativa, en muchos casos se trata de un dejar hacer. Por otra parte, se observa que a pesar de la buena voluntad que pueda haber, uno de los problemas básicos consiste en que no todo el profesorado entiende realmente qué es coeducar. En esta línea, el problema, a menudo, es que el profesorado no está preparado para llevar a cabo programas coeducativos, no saben cómo trabajar este tipo de cuestiones. Finalmente se observa que frecuentemente las dos circunstancias van juntas: la formación en coeducación requiere cierta disposición de cambio de parte de la persona que la recibe, porque también se observa que *"a pesar de muchas charlas y cursillos, muchos no cambian."*

Compromiso personal, tema individual

La dificultad para convencer al claustro e implicar al profesorado en la práctica coeducativa, devuelve la responsabilidad a las mujeres militantes que movidas por su compromiso personal llevan la filosofía coeducativa al aula. Muchas de estas educadoras atesoran una larga trayectoria en la labor coeducativa, desarrollada generalmente con un apoyo y una infraestructura mínima. Es por ello que sus voces transmiten sensación de cansancio y agotamiento: están quemadas, con falta de energías y sobre todo se sienten solas en su compromiso. El desaliento proviene no sólo del desgaste y de la soledad, sino también de los pocos frutos que perciben: *"la actitud esa de cansancio que dices ¡Jo! ¡Qué actitudes tienen! ¡sobre todo los chicos!, o sea, ¿hemos mejorado algo?"*

Según una de las ex Asesoras de coeducación, este sería uno de los grandes problemas de la coeducación: es una cuestión que siempre recae en las mismas personas, es un tra-

bajo que depende de voluntades y voluntarismos y “se termina haciendo petachos”. No existen las condiciones para una implementación de la coeducación adecuada y con garantías.

El aislamiento de las iniciativas emerge como otro gran problema: en los centros la coeducación queda en manos de unas pocas personas, la relación entre los centros es escasa y la proyección social del trabajo realizado muy limitada.

Movilidad y cambios frecuentes del profesorado

El funcionamiento del sistema educativo en cuanto a la contratación del profesorado es otro factor que dificulta el trabajo en coeducación. La movilidad y los cambios que anualmente afectan a este colectivo dificultan cualquier estrategia basada en la continuidad y la coherencia de programas. Así mismo, obstaculizan el seguimiento de proyectos y su planificación a medio y largo plazo.

ESPACIOS NUCLEARES VERSUS ESPACIOS PERIFÉRICOS

1.4.13

A la hora de analizar los diferentes ámbitos donde la práctica coeducativa ha intentado incidir en los últimos años, es posible distinguir la existencia de una dicotomía que cabría definirse como: espacios nucleares versus espacios periféricos. Los espacios nucleares aludirían a aquellos que tienen cabida en los planes y proyectos que se dictan desde la administración: concretamente los centros escolares, los servicios de apoyo, y el profesorado. Por su parte, los espacios periféricos ataúnen fundamentalmente a dos grandes bloques:

- Las familias del alumnado.
- Sectores de la educación no obligatoria o informal: Tiempo Libre, Educación de Adultos.

Las familias

Atendiendo a lo que se desprende de la información aportada hasta ahora, puede afirmarse que una gran parte de las prácticas promovidas en el ámbito de la coeducación se habrían centrado en la formación del profesorado, bien desde los COPs o servicios de apoyo, bien a través de la asesoría externa. El trabajo con las madres y los padres, sin embargo, quedaría fuera del cometido atribuido a las Asesorías de coeducación. Este hecho es fácilmente explicable si tenemos en cuenta que gran parte de los proyectos coeducativos proceden del ámbito institucional (Departamento de Educación, COP-PAT/Berritzegunes), esfera que tradicionalmente ha insistido en la ausencia de cauces específicos para incidir

en el colectivo de madres y padres del alumnado. Tal y como explicó el grupo de ex Asesoras de coeducación, las familias quedaban fuera del espacio de intervención de los servicios de apoyo, cuyo trabajo se dirigía fundamentalmente al profesorado.

Al tratar este tema con las profesoras y profesores, sus comentarios están dirigidos a señalar la importancia del trabajo con las familias al tiempo que enfatizan la dificultad de acceder a este colectivo. Se reconoce que las familias actúan sobre el alumnado con mayor peso que la escuela. Al mismo tiempo se asegura que el núcleo doméstico se ve seriamente influenciado por el entorno social, la sociedad del consumo, los medios de comunicación y la industria de videojuegos. Ámbitos todos ellos *“que transmiten una sociedad sexista y unos estereotipos completos”*, y que también quedan fuera de la esfera de influencia de Educación.

La labor más importante en este sentido es la que desempeña la confederación de madres y padres del alumnado (EHIGE). Sin embargo, representantes de EHIGE se quejan de la poca atención que recibe el colectivo, cuya labor resulta ser escasamente valorada. Esta falta de consideración se traduce en la dificultad que encuentran para conseguir soporte y ayudas económicas. Trabas a las que –aseguran desde EHIGE– debe sumarse la falta de definición de prioridades o líneas de trabajo desde la administración. A lo largo de la recogida de información llevada a cabo en la elaboración del Eje 1, se ha tomado nota de algunas experiencias desarrolladas desde las asociaciones de madres y padres, pero en general habría que hablar de estas actuaciones como hechos aislados. Las madres y padres forman parte de los consejos escolares de los centros y participan en la aprobación del proyecto educativo del centro, pero una vez éste ha sido aceptado, serán otras personas (profesorado) las que se encargarán de su ejecución. En este sentido, las memorias de los proyectos puestos en marcha en las escuelas (en respuesta a las convocatorias de Emakunde) dejan constancia de la implicación del centro y actúan como reflejo de las actividades llevadas a cabo con el alumnado (incluyen cuestionarios, fichas, trabajos de los alumnos y alumnas).

Las personas comprometidas con la coeducación desde las asociaciones de madres y padres se enfrentan al mismo problema que las profesoras que intentan impulsar la coeducación desde los centros: la soledad. Se subraya la dificultad de conseguir la participación de los padres y madres, no sólo de cara a actividades relacionadas con la coeducación, sino en relación con todo tipo de proyectos que el centro desee promover. Diferentes agentes señalan que existe un importante desconocimiento, al tiempo que una despreocupación hacia el tema en particular de la coeducación. Postura que, una vez más, tiende a relacionarse con la asunción de la igualdad, la convicción de que no hay discriminación o la certeza de que madres y padres están haciendo lo que pueden.

En consecuencia, se detecta una ausencia notable de la coeducación en los planteamientos de padres y madres. Las familias, en general, tienden a mostrar una mayor preocupación por el rendimiento académico de sus hijas e hijos que por su comportamiento o sus actitudes.

La educación no formal y el tiempo libre

Al igual que en el caso de las familias, la educación no formal se puede entender como un espacio periférico en la atención a la coeducación. En general se observa que la coeducación está ausente de la educación en el tiempo libre. Sin embargo desde las asociaciones de madres y padres se cree que la educación no formal debería atender este tipo de cuestiones con el mismo nivel de exigencia que la educación formal.

En la práctica, el número de escuelas de tiempo libre en la CAPV resulta ser reducido, y no todas ellas se interesan por la filosofía y la práctica coeducativas. De hecho, desde una de ellas, aseguran que este tipo de asociaciones y entidades trabajan poco la coeducación, y lo que se hace se plantea generalmente en función de las "modas".

Sin embargo, otros sectores de la educación no formal, como los movimientos de renovación pedagógica, valoran de forma positiva la no-intervención institucional en los espacios en los que estos colectivos se mueven y que, por norma, no están cubiertos por la educación formal.

EL PAPEL DE LA ADMINISTRACIÓN

1.4.14

La valoración de la actuación de la administración en materia coeducativa varía según el momento histórico en el que se sitúe el análisis. Atendiendo a los inicios y desde los movimientos de base se desprende una valoración positiva de las instituciones, a pesar de que también se les acusa de –en ocasiones– actuar con cierta superficialidad en sus planteamientos. En cualquier caso, se reconoce que la implicación de las instituciones conllevó una cierta relajación de los agentes que venían trabajando a pie de calle.

Hoy en día existe confusión a la hora de concretar de dónde deben provenir las iniciativas en coeducación: de las instituciones, de los centros escolares o de la sociedad. Desde una de las partes se pide que la demanda provenga desde los centros. Desde otra parte sin embargo, se considera necesario hacer avanzar los planteamientos y las prácticas coeducativas forzando medidas desde los estamentos superiores de la administración, fundamentalmente, desde las personas responsables del Departamento de Educación.

Emakunde y el Departamento de Educación

En general los distintos agentes realizan una valoración positiva de Emakunde y su trabajo, y se aprecia su voluntad de escuchar a las personas que trabajan a pie de calle, desde los movimientos de base. Una persona miembro de un colectivo feminista opina que, en ese sentido, existe cierta coordinación entre el movimiento feminista y Emakunde, sobre todo a la hora de realizar consultas e incorporar aportaciones.

Esta misma persona comenta que en la actualidad se constata un notable descenso en la actividad asociativa y que muchas veces los colectivos no responden a la demanda de aportaciones y sugerencias lanzadas por parte de Emakunde.

La actuación del Departamento ha estado principalmente orientada al profesorado y el conjunto de iniciativas llevadas a cabo han estado dirigidas básicamente a la formación (a diferentes niveles) y la elaboración de materiales. Desde el profesorado se opina que la administración ha otorgado cierto reconocimiento a las personas formadas en coeducación, pero sigue siendo un tema escasamente valorado por los centros.

Sin embargo, se sigue pensando que el impulso a la coeducación ha dependido y sigue dependiendo de necesidades y demandas puntuales; se trabaja en pequeñas dosis y su evolución parece quedar a tenor de voluntades políticas cambiantes. En este contexto, los motivos para el desánimo aparecen vinculados al hecho de que se hagan cosas puntuales y no se apueste por planteamientos globales, de fondo. Desde el mismo Departamento de Educación se reconoce que actualmente se carece de un plan de actuación o un programa específico en coeducación y eso supone que no se evalúe; sólo hay acciones concretas, esporádicas y limitadas en el tiempo. Las ex Asesoras de coeducación comentan que el Departamento de Educación no ha seguido una línea clara de trabajo y se han observado diferencias en función de las prioridades que cada una de las direcciones ha tenido en cada momento. Durante el periodo de funcionamiento de la Asesoría de coeducación, ésta ha tenido, dicen, libertad para actuar, pero la iniciativa ha dependido mayormente de las personas que han figurado al frente de la misma. La continuidad en el tema es considerada básica, sobre todo teniendo en cuenta que ésta es una cuestión a largo plazo.

En este sentido el profesorado consultado considera que actualmente el Departamento de Educación no está dando al tema la importancia que tiene. Una de las ex Asesoras de coeducación comenta que en estos momentos la coeducación no tiene el aval del Departamento de Educación: *"se siente, resulta obvio, que la coeducación no es un programa, no es prioridad."* Esta opinión es compartida desde la educación no formal.

DEMANDAS Y PRIORIDADES DESDE LA SOCIEDAD

1.4.15

En la actualidad, el mercado marca una pauta importante dentro de la educación, y en este sentido, se tiene la impresión de que la administración atiende fundamentalmente a las demandas definidas desde los sectores económicos.

A los ojos de muchas de las personas entrevistadas parece claro que, *"la coeducación no es una consigna de política educativa"*. Se reconoce que, a fin de cuentas, lo que vale para ir a la universidad no es que sepas cocinar o que seas cariñosa: *"de eso nadie te pregunta"*.

Las prioridades en las escuelas parecen ser otras. Hoy en día, –se asegura– lo importante es obtener un certificado de calidad o destacar en el ámbito de las nuevas tecnologías. En

este sentido se opina que el Departamento de Educación no oferta formación en coeducación porque tanto la sociedad como el ámbito educativo está desmovilizado: *“Es decir, no existe una demanda.”*

CONCLUSIONES

1.5

Como cierre al presente capítulo (Eje 1), se propone centrar la atención en aquellos aspectos destacados del recorrido histórico que acaba de dibujarse. Principalmente, se trataría de discernir las líneas evolutivas que pueden servir de guía en el diseño de estrategias de futuro. De forma resumida cabría decir que, a pesar de que se piensa que todavía queda mucho por hacer, el avance registrado es valorado positivamente: existe una mayor sensibilidad e interés, más modelos y referentes y más posibilidades de actuación de las que existían dos décadas atrás.

A continuación se presenta una relación de las prácticas coeducativas que han obtenido una valoración positiva, así como una serie de recomendaciones derivadas del análisis y evaluación de las impresiones recogidas en torno al denominado Eje 1:

FORMACIÓN Y ASESORÍA

Formación universitaria

- Postgrados en coeducación. El primer Postgrado de coeducación celebrado en los inicios de los años 1990 ha recibido una valoración positiva y, de hecho, se observa una demanda de más formación de este tipo. Una formación de calidad e intensa que además dote de legitimidad a las personas que la reciban y motive para la intervención.
- Formación universitaria. Se echa en falta la formación desde la universidad y se considera que la filosofía y planteamientos coeducativos deberían estar incluidos en los planes de estudio diseñados de cara a la preparación de los futuros profesores y profesoras (Escuelas de Magisterio), y en general, de los y las profesionales de la educación (pedagogas y pedagogos; educadores y educadoras sociales, etc.).

Formación continua

- Formación a nivel local. Se valora la formación ofertada a través de las iniciativas municipales tanto para el profesorado como para el personal técnico y político de la administración local. En este mismo ámbito se solicita que se reduzca la movilidad de las y

los técnicos municipales para poder dotar de mayor continuidad a los distintos programas.

- Formación para el profesorado dentro de su horario. Se ha comprobado que dentro del horario laboral la gente está más dispuesta a formarse.
- Formación práctica. Los planteamientos teóricos siempre resultan más difíciles de asimilar. Se valora sobre todo la aplicación práctica.

Asesoría

- Asesoría de coeducación. Existe una notable unanimidad en torno a la importancia de la figura de la Asesora de coeducación. En este sentido, se demandan recursos (personal) que ayude a trabajar y desarrollar cuestiones vinculadas a los valores, etc.
- Asesoría externa. Se valora positivamente la intervención de una asesoría externa con carácter puntual. Se necesitan *"agentes externos que trabajen conjuntamente con el profesorado y vayan contrastando las hipótesis, y que planteen alternativas desde fuera"*.

PRÁCTICA EN LOS CENTROS ESCOLARES

Organización escolar

- Implicación del centro escolar. Los avances están asegurados cuando hay una implicación del centro en su conjunto. La coeducación –se afirma– no debe quedar en manos de unas pocas personas.
- Modelos de centro escolar. Se reconoce que la elaboración y aprobación de Proyectos Coeducativos de centro puede ser una de las fórmulas que permita articular estrategias de cara a que el centro adopte la coeducación como uno de sus objetivos prioritarios.

Tutorías

- Trabajo en tutorías. Dada la dificultad para trabajar con todo el claustro, se considera una buena estrategia empezar desde la acción tutorial (e incluso la orientación), contemplada ésta como eje capaz de articular todo el currículo.

Educación en valores

- Educación para la vida. Se valora positivamente la educación en valores, la educación en habilidades para la vida (las relaciones, el cuidado, la sexualidad) pero desde el profesorado se siente cierta incomodidad (y a menudo inseguridad) a la hora transmitir estos valores.

- Elección de modelos cercanos. Se indica que la reflexión y la educación en valores funciona bien cuando se utilizan experiencias muy cercanas y con las que el alumnado puede identificarse fácilmente (a través de la moda, el cine, etc.).

Investigación

- Diagnósticos. Como paso previo a cualquier acción coeducativa, se apunta la utilidad de la realización de diagnósticos de la situación en los centros, implicando tanto al profesorado como al alumnado.
- Investigación-acción. Existe cierto consenso en torno a la validez del método de la investigación que a la vez implica llevar a cabo una acción en el centro (método conocido como investigación-acción).
- Diagnósticos parciales. Respecto a los planteamientos a seguir en la investigación, se cree que, por la carga de trabajo que hay en los colegios, es mejor ir poco a poco. Investigar pequeñas parcelas del sistema (uso del espacio del patio, por ejemplo) y hacer propuestas prácticas.

PRÁCTICA EN LA COMUNIDAD EXTRA-ESCOLAR

Iniciativas municipales

- La escuela en la comunidad. La actuación a iniciativa de las autoridades municipales se considera una estrategia positiva que permite avanzar en las relaciones entre la escuela, alumnado, madres y padres.
- Formación. La formación ofertada desde el ámbito municipal recibe igualmente una valoración positiva.
- Educación formal e informal: las relaciones entre ambas esferas –se insiste– presentan un gran potencial. En la práctica, sin embargo, la vinculación de ámbitos (educación formal, informal, municipal, etc.) resulta complicada.

Las familias

- Iniciativas desde las familias. Destaca el trabajo de las asociaciones de madres y padres.
- Iniciativas dirigidas a las familias. Llama la atención el escaso papel de las familias y la dificultad que se percibe a la hora de hacer partícipe a este colectivo en cualquier iniciativa.
- Cambios en la familia. Se observa la necesidad de ajustar cualquier planteamiento y propuesta de actuación coeducativa a los cambios registrados en el modelo de familia.

CONTENIDOS

Reflexión

- Análisis en profundidad. Se demandan análisis complejos y profundos. Muchas veces se han hecho cosas, sin bases sólidas, sin demasiado fundamento, trabajos motivados por el deseo de “hacer algo”.
- Puesta en común: es momento de poner en común, entre todos los colectivos implicados, lo que se ha hecho y valorarlo.

Actualización de temática

- Actualizar contenidos. La propuesta coeducativa funciona bien cuando está relacionada con temas de actualidad (Internet, medios de comunicación, nuevas tecnologías) que captan e interesan al alumnado infantil y juvenil y a sus madres y padres.
- Aprovechar temas de actualidad. Se estima que los temas “del momento” (diversidad, violencia y maltrato) contribuyen a sacar a la luz y debatir cuestiones vinculadas a la coeducación.

COORDINACIÓN Y COMUNICACIÓN

Coordinación y construcción de redes

- Coordinación institucional. Se demanda una mayor coordinación entre instituciones (fundamentalmente, Emakunde y Departamento de Educación).
- Coordinación entre iniciativas. Existe una gran desarticulación. Se echa en falta la labor de coordinación que antes realizaban las Asesorías de coeducación.
- Coordinación interna: se valora positivamente el funcionamiento de redes en los centros, con una persona que ejerce la labor de dinamización.
- Coordinación en la comunidad. Se echa en falta la coordinación entre los centros, los ayuntamientos, otros agentes sociales.
- Coordinación entre centros. Se echan de menos las redes que en su día funcionaron en torno a las distintas iniciativas de formación y los seminarios. Se valoran los encuentros organizados por los Berritzegunes. Se demanda un punto de encuentro y reflexión que permita la comunicación y el debate en torno a lo realizado y la puesta en común de las dificultades detectadas.
- Coordinación estatal: existen grupos en todo el Estado que se alimentan mutuamente pero falta coordinación y espacio común de reflexión. Todo parece quedar en manos de un número reducido de gente.

Visibilidad

- Difusión. Hay que difundir más y dotar de mayor relevancia a lo que se ha hecho.

Continuidad

- Proyectos a largo plazo. Se necesita tiempo para procesos que requieren una intensa labor de interiorización y revisión personal de actitudes, etc.
- Continuidad. Las grandes reformas como la promovida, por ejemplo, por el desarrollo de la transversalidad necesitan continuidad en el tiempo y en el currículo.
- Puntualidad. Existe el peligro de que las prácticas o acciones se queden en cosas puntuales, "píldoras" o pequeñas dosis de coeducación, como las celebraciones del 8 de marzo.
- Seguimiento. Se hacen proyectos, se elaboran materiales, se invierten esfuerzos y energía. Pero es necesario un mayor seguimiento.

EJE

2

**PLANTEAMIENTOS,
ÁMBITOS Y AGENTES
VINCULADOS A LA
COEDUCACIÓN**

Este segundo eje de trabajo pretende trazar una somera evolución teórica y conceptual de la coeducación en la CAPV, atendiendo tanto al análisis de los distintos debates y corrientes que han influido en él, como a la experiencia de las personas implicadas en este ámbito. Se trataría de detectar las trabas y dificultades que hayan podido existir –y/o actualmente existen– en la difusión e interiorización del discurso y nociones asociadas a la coeducación, y las claves que han incidido en la superación de estos obstáculos. Asimismo, se propone abrir el discurso de la coeducación a la diversidad de perspectivas que confluyen en la esfera educativa en general y, de este modo, enriquecer aquellas que han tendido a ser las contribuciones más habituales: expertas y expertos, asesoras y asesores, etc. Finalmente, este segundo eje ha intentado diseñar un marco general que permitiese ubicar las experiencias coeducativas registradas tanto en otras comunidades del Estado español, como en el resto de Europa. Resumiendo, teniendo en cuenta la finalidad que el recorrido conceptual y el análisis comparativo persiguen, señalamos como objetivos principales:

- El acercamiento a los núcleos teóricos y conceptuales de la coeducación.
- El acceso a la diversidad de enfoques y propuestas implicadas en el desarrollo de la coeducación.
- El conocimiento de los distintos ámbitos y protagonistas artífices de la coeducación en la CAPV.
- La aproximación a los planteamientos, interrogantes y dudas emergidas de la práctica y la experiencia acumulada por las personas implicadas en la coeducación.

En lo referente a la estructuración de la información, este documento se organizará teniendo en cuenta los siguientes apartados:

1. Debates desde la práctica. Perspectivas en diálogo.
2. Coeducación en la CAPV y en otros entornos próximos.
3. Conclusiones.

DEBATES DESDE LA PRÁCTICA. PERSPECTIVAS EN DIÁLOGO

2.1

Este apartado recoge algunos de los principales enfoques y líneas teóricas que actualmente se barajan en torno a la coeducación e intenta reflejar su plasmación en el trabajo de las personas y entidades encargadas de su aplicación o puesta en práctica. Trata, también, de indagar en los núcleos de discusión que unen la teoría con la práctica, y de este

modo ir haciendo visibles los nudos alrededor de los cuales se centra hoy el debate coeducativo. Esta visibilización debe posibilitar el trazado de un mapa claro y preciso de los frenos y dificultades, así como de las potencialidades que se advierten en relación a la coeducación.

El análisis de la coeducación tanto desde su vertiente teórica como desde su ejercicio en la práctica se entiende como una continuación del Eje 1. De hecho, esta reflexión tiene su punto de partida en la documentación consultada, material al hilo del cual se ha profundizado en ciertos aspectos y se ha indagado en nuevas referencias. Además se ha revisado la bibliografía más actual para completar la visión de la evolución del discurso coeducativo y detectar nuevas corrientes. Finalmente se ha realizado un rastreo por Internet con el fin de localizar y conocer diferentes organismos y personas que están trabajando en temas de coeducación, tanto en la CAPV como en el resto del Estado. Después de profundizar en la información obtenida, se procedió a la realización de entrevistas con los agentes activos en diferentes ámbitos y que han sido previamente citados.

El esquema general para la presentación de las mencionadas líneas teóricas y conceptuales será el siguiente:

- Coeducación: debates en torno a las nociones y conceptos básicos.
- Modelos coeducativos/modelos de centro.
- Coeducación, escuela y entorno.
- Coeducación y dinámica interna de centro.

CONCEPTUALIZACIÓN, DEBATES Y PRISMAS EN TORNO A LA COEDUCACIÓN

2.1.1

A continuación, se procederá al repaso de algunas de las áreas y esferas teóricas más importantes vinculadas al concepto de coeducación.

LA DEFINICIÓN DE COEDUCACIÓN

Inicialmente parece oportuno abordar la definición de coeducación. Existen diferentes formas de explicar *qué es coeducar*.

Según M^a Lluïsa Fabra (26) coeducar es impulsar la interacción entre niñas y niños con el objetivo de superar los estereotipos de género, las discriminaciones de sexo y las condi-

(26) Víd: Fabra, Maria Lluïsa (1996) *Ni resignades ni submises. Tècniques de grup per a la socialització assertiva de nenes i noies*. Barcelona: ICE y Universitat Autònoma de Barcelona; pp. 14-15.

ciones creadoras de desigualdad, y tomar conciencia del modelo de dominación. Requiere que el profesorado sea consciente de la necesidad de fomentar una postura crítica hacia aquellas actitudes y comportamientos sexistas que la sociedad en general tiende a considerar normales. Se necesita imaginación y creatividad para buscar nuevos modelos que superen los arquetipos femeninos y masculinos y la tendencia a ver como humano lo que en realidad es exclusivamente masculino, para entender el rol sexual como una construcción social que puede ser transformada por los actores involucrados, y para describir los procesos a través de los cuales formamos nuestras identidades de género.

Teniendo en cuenta la definición ofrecida por González y Lomas (27), la coeducación sería descrita como: *"Método educativo que parte del principio de la igualdad entre los sexos y la no discriminación por razón de sexo. Coeducar significa educar conjuntamente a niños y niñas en la idea de que hay distintas miradas y visiones del mundo, distintas experiencias y aportaciones hechas por mujeres y hombres que deben conformar la cosmovisión colectiva y sin las que no se puede interpretar ni conocer el mundo ni la realidad. Coeducar significa no establecer relaciones de dominio que supeditan un sexo al otro, sino incorporar en igualdad de condiciones las realidades y la historia de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia"*.

NUEVOS TÉRMINOS PARA NUEVAS REALIDADES

Uno de los grandes problemas señalado ya en el Eje 1 es el hecho de que la coeducación se da por superada. Se asume que es un tema conocido, aprendido y resuelto. Esta actitud promueve la siguiente interrogante: ¿es la coeducación una noción obsoleta?

Entre las personas que protagonizan las iniciativas coeducativas hoy en día, la respuesta es rotunda: no lo es. Pero cabe una matización importante. Si bien el principio de la coeducación –basado en la necesidad de superar la desigualdad existente entre mujeres y hombres en nuestra sociedad– no está superado ni resulta en absoluto obsoleto, parece que el término, el concepto en sí mismo, sí lo es. Resulta evidente que la igualdad entre los sexos no está resuelta, ni en la escuela ni en la sociedad, sin embargo la coeducación parece quedar adscrita a un momento histórico particular, circunstancia que actúa en detrimento de la noción de coeducación, que se presenta como inservible frente a las circunstancias y condiciones actuales.

Ante este hecho surgen intentos de poner en diálogo las ideas centrales de la filosofía coeducativa con nuevos planteamientos educativos como son: la educación en valores, la educación sentimental o afectiva, la enseñanza de habilidades para la vida, y últimamente la idea de la escuela inclusiva.

(27) González, Ana y Carlos Lomas (coords.) (2002) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó; p. 224.

DESARROLLOS, ENFOQUES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS VINCULADOS A LA COEDUCACIÓN

Según Begoña Salas (28) se pueden distinguir cuatro grandes fuentes que confluyen en mayor o menor medida en la elaboración del marco teórico de la coeducación: la sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica.

— La fuente sociológica abarca la organización social y la construcción y transmisión de valores sociales. Parte de la teoría de género y el análisis de los sistemas de género, la construcción de modelos de masculinidad y feminidad, y la legitimación y jerarquización de los saberes y los espacios (privado-doméstico). El enfoque sociológico contempla la influencia de los valores sociales y culturales en el modelo educativo, en lo que se espera de la escuela como reproductora de la estructura social y guardián del patrimonio cultural. Además, indaga en la socialización del alumnado en este sistema de valores.

— La fuente psicológica se centra en los procesos de desarrollo y aprendizaje del alumnado y la forma en que cada niña o niño evoluciona. Examina los factores –edad, características psicofísicas, estado emocional– que inciden en la producción de conocimiento en cada persona. Desde la visión psicológica, se apunta el peso que adquieren en la práctica educativa las teorías legitimadas por el sistema patriarcal y que relacionan la identidad personal directamente con la configuración sexo-género, restringiéndola, por lo tanto, a los modelos y estereotipos recibidos y discriminatorios. Incluso en la psicología moderna, se percibe aún la tendencia a tomar como base un concepto limitador de lo que se considera normal para una chica o un chico.

— La fuente pedagógica se ocupa de la base teórica de la educación y su traducción en la práctica. En este sentido, el objetivo de la educación es el aprendizaje –y concretamente que el alumnado aprenda a aprender–, los contenidos y el proceso a través del cual se asimilan los conocimientos; aspectos todos ellos que se considera están determinados por la estructura social, el sistema patriarcal y la jerarquización de los géneros masculino y femenino.

Desde este diagnóstico, el análisis de género se propone como marco básico para reflexionar sobre los modelos educativos y la discriminación existente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudios feministas desde el mundo académico, e investigaciones llevadas a cabo en centros escolares han contribuido a detectar y desmantelar la perspectiva androcéntrica de la pedagogía y han hecho importantes aportaciones a la revisión de la teoría educativa y la didáctica. Desde esta perspectiva, se trabaja en la elaboración de *“modelos coeducativos no discriminatorios y potenciadores del desarrollo integral de la persona”* (29).

(28) Salas, Begoña (1997) *Guía para la elaboración del Modelo Coeducativo de Centro*, Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

(29) *Ibidem*, p. 28.

— La fuente epistemológica es el conjunto de saberes considerados necesarios para la reproducción de la sociedad y reconocidos para su transmisión a través del sistema educativo. Es decir, los conocimientos legitimados y jerarquizados por la organización social y que han actuado consolidando un determinado saber académico basado en el poder y el prestigio. La coeducación parte de una visión crítica de la epistemología y descubre el andocentrismo de las diferentes áreas y asignaturas. Replantea los contenidos educativos, rescatando los saberes de las mujeres tradicionalmente excluidos.

COEDUCACIÓN Y FEMINISMO: DEBATES

Una de las encrucijadas que han influido en el pensamiento educativo y sus relaciones con el feminismo y los estudios de género es la tensión existente entre la concepción de la educación como liberadora o –por el contrario–, como reproductora de la opresión y el sistema hegemónico. Una de las expertas en género y educación consultadas, señalaba que una de las causas de la confusión expresada a la hora de hablar de coeducación es la existencia de diferentes corrientes teóricas feministas que no han sabido unirse en la elaboración de estrategias coeducativas.

Aun cuando los trabajos sobre género y la educación convergen en múltiples aspectos –sobre todo los estudios elaborados en el marco de las tendencias radical, liberal y socialista– (30), cabría destacar dos puntos básicos de confluencia: aquellos que se refieren al análisis del currículo explícito y los que se ocupan del análisis del llamado currículo oculto (31). Precisamente, desde uno de los grupos feministas entrevistados se planteaba la necesidad de realizar una revisión del currículo (explícito) de cara a valorar el avance –teórico– que se ha producido desde el feminismo.

Si bien es posible advertir disparidades considerables en los enfoques, ideologías y planteamientos de futuro desarrollados por los distintos grupos feministas, también habría que destacar la existencia de numerosas cuestiones compartidas. Desde el punto de vista de la educación es claro que, a pesar de las diferencias y las dificultades, “*el movimiento feminista ha logrado hacer más visibles a las niñas en el aula, que la discriminación de las niñas sea discutida en ámbitos oficiales, y, finalmente, que aparezca en el currículo oficial y cale así poco a poco en el profesorado y en las personas responsables de política educativa*” (32).

(30) Vid: Acker, Sandra (1995) *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid: Narcea; Aguilar, Consol (2001) *Coeducación, (¿Qué queremos decir cuando hablamos de?)* cuadernillo n.º 7). Castellón: Universidad Jaume I.; Arenas, Mº Gloria (1996) *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.

(31) Vid: Belausteguiotia, M. y Mingo, A. (eds.) (1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.; pp. 18-19.

(32) Arenas, Mº Gloria (1996) *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida ...; op.cit.; p. 61.*

No obstante, la dificultad para imbricar teoría y práctica coeducativa resulta a todas luces patente. La laguna existente entre la actividad académica feminista y la experiencia cotidiana del profesorado, de las familias o el propio alumnado se recoge tanto en la bibliografía (33) como en las entrevistas realizadas.

El hecho de que muchas personas, sobre todo jóvenes, consideren obsoletas las reivindicaciones del movimiento feminista obliga a realizar un esfuerzo en la renovación de las consignas y los planteamientos enfocados a la consecución de la igualdad. *"La lucha contra el racismo, las estructuras de clase y el sexism necesitan alejarse de un lenguaje sólo de crítica y redefinirse como parte de un lenguaje de transformación y esperanza. Esto lleva a que las/os educadoras/es se combinen con otras personas comprometidas en luchas públicas a fin de inventar lenguajes y brindar espacios, tanto dentro como fuera de las escuelas, que ofrezcan nuevas oportunidades para que los movimientos sociales se reúnan para volver a pensar y volver a experimentar la democracia como una lucha de valores, prácticas, relaciones sociales y posiciones del sujeto que amplie el terreno de las capacidades y las posibilidades humanas como la base para un orden social compartido"* (34).

EL FEMINISMO DIALÓGICO

Al hilo de lo que viene señalándose, parece importante destacar la aportación del conocido como feminismo dialógico, planteamiento que como premisa central trabaja en el acercamiento de la reivindicación de la igualdad a aquellas mujeres que se sienten ajenas al movimiento feminista. En el Estado español Lidia Puigbert, en colaboración de la conocida teórica estadounidense Judith Butler, viene trabajando en esta línea y ha participado en distintas iniciativas organizadas en la CAPV, impartiendo seminarios en las EPAs, y en los cursos de renovación pedagógica promovidos desde Garatu.

En el libro *Mujeres y transformaciones sociales* (35), editado por Elisabeth Beck-Gernsheim, Judith Butler, Lidia Puigbert, encontramos el artículo de Puigbert "Feminismo Dialógico. Aportaciones de las "otras mujeres" a la transformación social de las relaciones de género", texto en cuyo título ya se explicitan parte de los contenidos y objetivos del documento. La propuesta de Puigbert, en el campo de la educación, está enfocada principalmente hacia las EPAs, donde estudian "mujeres no académicas", "otras mujeres".

(33) Acker, Sandra (1995) *Género y educación: Reflexiones...*; op.cit.; p.136.

(34) Giroux, Henry A. (1999) "Modernismo, Posmodernismo y Feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo", en Belausteguiotia, M. y Mingo, A. (eds.) (1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 135-188; p. 182.

(35) Puigvert, Lidia (2001) "Aportaciones de las "otras mujeres" a la transformación social de las relaciones de género", en Beck-Gernsheim, Elisabeth, Butler, Judith & Puigvert, Lidia, *Mujeres y transformaciones sociales*, Barcelona: El Roure, pp. 31-57.

Puigbert defiende los mismos valores de la Modernidad Tradicional, (igualdad, libertad, solidaridad). Considera que la Modernidad Tradicional fracasó porque ciertas élites se sentían portadoras de la verdad, y dudaban de otras voces y otras formas de conocimiento a las que no capacitaban para interpretar la realidad. Argumenta que lo mismo ocurre en el movimiento feminista, secuestrado –se dice– por las académicas. Sitúa el feminismo dialógico en la Segunda Modernidad o Modernidad Dialógica, y lo defiende en tanto en cuanto da a las “otras mujeres” espacios de reflexión para la transformación de las relaciones de género.

La Modernidad Tradicional dio paso al estructuralismo, postestructuralismo y postmodernismo. Desde algunas voces se asegura que todas estas corrientes han sido perjudiciales para el movimiento feminista. La solidaridad entre mujeres para la transformación de las relaciones de género quebró al sostener –el estructuralismo y postestructuralismo– la disolución de la subjetividad en la estructura social. Con el postmodernismo y su relativismo a ultranza, el movimiento feminista también pareció perder sentido. Como consecuencia de todo ello, el feminismo sería descalificado como lucha por el poder, cobrando fuerza el denominado feminismo de la diferencia y la “liberación individual”.

Puigbert insiste en la capacidad de la razón y la reflexión para la construcción de lo social y articula un programa en el que el diálogo se convierte en elemento clave para una sociedad sostenible, donde las diferencias sean posibles: *“Un giro dialógico”, basado no tanto en las pretensiones de poder, sino en aquellas pretensiones de validez que entran en juego en situaciones de negociación, cada vez más numerosas. La energía que vivifica dichas situaciones dialógicas está orientada a esgrimir la fuerza de los argumentos, y no los argumentos a la fuerza”* (36).

El feminismo dialógico propone espacios solidarios en los que se busca el entendimiento a partir de la pluralidad de voces existentes, de contrastar sus diferencias y reflexionar sobre cómo reducir las situaciones de desigualdad que sufren todas las mujeres; espacios solidarios nacidos a partir de encuentros de amigas o compañeras de clase, que quieren sentirse más apoyadas y desean compartir con otras mujeres como ellas sus preocupaciones y sus ideas para –partiendo de esa complicidad– iniciar la transformación social. Mujeres no universitarias que reclaman a las feministas académicas su derecho a participar en la elaboración de la teoría feminista. Cita como ejemplos “La Red de investigación: mujeres populares y educación”, “Grupo de Mujeres FACEPA (Federación de Asociaciones Culturales y educativas de Personas Adultas)”, “Asociación Gitana de mujeres DROM KOTAR MESTIPEN”, “Madres de la Plaza de Mayo”, “MEI Al-hanan (Mujeres para una Educación Intercultural)”, “Insha allah”, ...

La aportación del feminismo dialógico y su concepto “igualdad de las diferencias” permite también generar unas relaciones de género más igualitarias desde la experiencia de la diversidad, ya que aleja el concepto de igualdad del de homogeneización y evita el etnocentrismo al entrar en diálogo igualitario con otras culturas.

(36) *Ibidem*.

A pesar de los avances del feminismo dialógico, esta corriente parece estar aún poco extendida en nuestra comunidad. Por otra parte, incluso en los foros donde tiene un mayor reconocimiento, no existe un convencimiento pleno acerca de lo que puede aportar a la teoría feminista en general o a la coeducación en particular. Lo que sí está claro, y así lo manifiestan, también, algunas de las expertas entrevistadas, es la necesidad de renovación del modelo de feminismo.

MASCULINIDADES

Otra corriente importante en los estudios de género es la de la masculinidad: se parte de la idea de que el género no sólo implica a mujeres, sino también a los hombres. En consecuencia, reclaman la necesidad de centrarse en los niños, no sólo en las niñas. De este modo, se quiere desvelar los mecanismos a través de los cuales se establece la desigualdad en las escuelas, habría que considerar aspectos como el papel que juegan las expectativas de la escuela en la construcción de la masculinidad, las pugnas entre distintos grupos de varones por una definición propia de masculinidad o el papel que se atribuye a las niñas (cómo son utilizadas en beneficio de los niños, por ejemplo) a lo largo del proceso educativo (37).

Igualmente, muchas de las personas entrevistadas destacan el interés que el tema de la masculinidad va despertando en diferentes ámbitos de actuación. Así, desde la educación no formal y el tiempo libre se constata un cambio desde los primeros años caracterizados por planteamientos que partían del feminismo de la igualdad y abogaban por una discriminación positiva, hacia una reflexión sobre los modelos masculinos y el diseño de estrategias específicas para trabajar con chicos. Desde las asociaciones de madres y padres –quienes evidentemente tienen hijas e hijos y se interesan tanto por unas como por los otros– se detecta una incipiente preocupación por la escasa capacidad de los niños para expresarse emocionalmente e insisten en la necesidad de ayudarles a exteriorizar sus sentimientos y buscar esquemas alternativos a los propuestos por el modelo hegemónico.

MODELOS COEDUCATIVOS/ MODELOS DE CENTRO

2.1.2

Las formulaciones teóricas generadas alrededor de la coeducación han derivado también en diferentes debates en torno a los modelos educativos aplicados en los centros y su vinculación con el desarrollo de políticas educativas.

(37) Vid: Jordan, Ellen (1999) "Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar", en Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (eds.) (1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 225-249.

DEBATES EN TORNO A LA ESCUELA MIXTA, ESCUELA SEGREGADA

Un punto de partida para muchos estudios se sitúa en la revisión desde una perspectiva histórica del acceso de las mujeres a la educación; de hecho, son muchos los artículos que dan fe de esa trayectoria (38). La escolarización de las mujeres ha avanzado de forma espectacular en el siglo XX: se ha logrado que las mujeres tuvieran derecho a la educación, poniéndose así las bases para su acceso a todo tipo de estudios. En el Estado español la tasa de analfabetismo femenino prácticamente ha desaparecido en las generaciones jóvenes, las chicas dan muestras de un rendimiento escolar óptimo (superando en general a sus compañeros) y, actualmente, el número de mujeres que accede a la universidad supera al de los hombres. A pesar de estos logros, *“quedan elementos de desigualdad y discriminación escolar”*, señala Marina Subirats –autora de numerosos trabajos sobre coeducación– que pesan negativamente no sólo sobre las mujeres sino también sobre los hombres quienes *“presentan carencias educativas debidas a las formas de sexismo que están todavía presentes en la educación actual”* (39).

Recorriendo la trayectoria de la educación segregada hacia la escuela mixta, se observa que no existe una opinión generalizada sobre cuál es realmente el mejor sistema. De igual modo, se aprecia cierto desconocimiento o confusión en cuanto a la definición de la coeducación y cómo ésta se diferencia de la educación mixta. En el Estado español, la escolarización mixta fue aprobada por la Ley General de Educación de 1970, pero no fue obligatoria hasta el curso 1984/85 (40). Esta reforma educativa rompió con el modelo de educación segregada y marcó un paso importante hacia una igualdad formal, al permitir que niñas y niños compartiesen los mismos espacios escolares, el mismo currículo y el mismo profesorado.

No obstante, el hecho de educar a las niñas y niños de forma conjunta no afectó las bases del modelo educativo que, en la práctica, seguía concebido desde los esquemas masculinos.

Varias autoras han criticado la tendencia a creer que escuela mixta equivale a coeducación (41). De hecho, no sería hasta la década de 1980 cuando se empezó a desarrollar la filosofía coeducativa, pensada para combatir los mecanismos androcéntricos que permanecían incluso tras el advenimiento de la escuela mixta. De este modo, la coeducación pretendía encaminar el proceso educativo hacia una igualdad real de oportunidades para chicas y chicos mediante la compensación de las desigualdades previas.

(38) Vid entre otros: Sierra Pellón, Carmen (2002) “El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular”, en M. L. Abad y otros *Género y educación: la escuela coeducativa*, 13-22.

(39) Subirats, Marina (2002) “La coeducación: un tema de futuro” en M. L. Abad y otros *Género y educación...*; op.cit, p.23.

(40) Tomé, Amparo (2002) “Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa”, en A. González y C. Lomas (coords.) (2002) *Mujer y...*; op.cit. Barcelona: Graó; p. 177.

(41) Vid: Aguilar, Consol (2001) Coeducación, (*¿Qué queremos decir cuando...*); op.cit.; p. 5.

En su trabajo, *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?* (42) Urruzola concluye que a corto plazo el modelo mixto beneficia más a los chicos que a las chicas. Otros trabajos parecidos sostienen que en contextos educativos no mixtos las niñas rinden más que los niños, quienes a menudo suelen dominar las aulas y acaparar la atención del profesorado (43). En esta línea, algunas feministas han llamado la atención sobre el interés de seguir investigando en torno a los distintos modelos de escuela (44). Además de algunos discursos feministas que abogan por la defensa de escuelas separadas, se escuchan, también, voces más conservadoras que se alzan en contra de la escuela mixta.

Merece la pena destacar que, si bien la educación mixta se ha convertido en norma (cuando no en dogma), en algunos países europeos se ha optado por volver al modelo no mixto, al menos en la enseñanza de las materias consideradas "masculinas". Por ejemplo, en Dinamarca, con educación mixta desde 1903, ante los ejemplos de discriminación-desigualdad que encuentran en las aulas, aplican con buenos resultados el modelo segregado para algunos contenidos (Matemáticas y Física, entre otras) (45).

En Francia, la influencia de la filosofía coeducativa y la discriminación positiva hacia las niñas, ha dado pie a argumentos en torno al fracaso escolar de los niños que acusan al feminismo de haber convertido la escuela en vehículo de valores femeninos que minan la autoestima de chicos y hombres. En los centros escolares franceses se han promovido iniciativas reivindicativas de la masculinidad como "El día del niño", celebración en la que se animaba a los chicos a traer coches, camiones y excavadoras al colegio, o el "Show de los chicos", organizado por una escuela secundaria. Las autoras del artículo "Les difficultés scolaires des garçons: débat sur l'école ou charge contre le féminisme" (46) opinan que al atacar al feminismo se pasan por alto otra serie de problemas de raíz mucho más profunda; situación ante la que defienden una definición de la coeducación más amplia, y con mayor poder transformador. Sin entrar a discutir los resultados que confirman un más óptimo rendimiento de las chicas cuando están separadas de los chicos, creen que la escuela segregada no es la solución, no a largo plazo.

El quid de la cuestión parece residir en conseguir que la escuela sea un lugar donde chicos y chicas aprenden a convivir en igualdad, solidaridad y respeto a la diferencia. Para ello Marina Subirats cree que haría falta cambiar el modelo educativo que, en el fondo, sigue siendo masculino: *"el modelo de educación que se imparte hoy, todavía está centrado en los roles que tradicionalmente la sociedad ha atribuido a los hombres, mientras se ignoran*

(42) Urruzola, María José (1991) *¿Es posible coeducar en la actual Escuela Mixta?* –una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales– Bilbao: Maite Canal editora.

(43) Vid: Acker, Sandra (1995) *Género y educación: Reflexiones sociológicas...*; *op.cit.*; p. 191.

(44) Vid: Sarah, E.; Scott, M. & Spender, D. (1993): "La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas" en Spender, Dale y Elisabeth Sarah (1993, 1.^a ed. 1980) *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós; p. 79.

(45) Vid: Ballain, Pilar (Ed) (1992) *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

(46) (<http://sisyphe.org>) Asselin & Bourret, 2003).

o marginan los roles que se consideran propios de las mujeres” (47). Los saberes transmitidos por el sistema educativo son pensados para dar acceso al trabajo remunerado y a la esfera pública y no se imparten conocimientos sobre el trabajo doméstico y el mundo privado. Esta autora está convencida de que hay que insistir en la vía de la coeducación y apuesta por una escuela que integre y potencie la autonomía de las personas con independencia de su sexo, y crezcan libres de viejos modelos sexistas.

La mayoría de las personas consultadas para este estudio muestran su apoyo al proyecto de la escuela mixta. Desde la educación no formal se opina que la segregación podría resultar interesante como estrategia (para trabajar ciertas capacidades, provocar ciertas reflexiones) pero no como objetivo. La segregación se ha empleado de forma estratégica en diferentes momentos, sobre todo en los inicios, cuando se premiaba la discriminación positiva.

RENDIMIENTO DE CHICAS Y CHICOS EN LA ESCUELA

Al hilo precisamente del debate sobre la segregación de chicas y chicos en la escuela surge la discusión sobre el mayor rendimiento académico de las estudiantes. Hoy en día, se reconoce que la capacidad intelectual de las chicas y los chicos no está relacionada con el sexo. La controversia surge a la hora de analizar el hecho de que –por lo general– las chicas obtengan mejores resultados que los chicos. Algunas personas mantienen que esto se debe a que son más responsables y constantes en el estudio.

En cuanto a la capacidad física –aceptada como mayor en los chicos que en las chicas– estudios realizados en torno al deporte femenino, argumentan que dar por supuesto que la fuerza física esté determinada genéticamente no impide contemplar otros factores relevantes como la posibilidad de mejorar esta capacidad por medio del entrenamiento.

Al margen de los posibles debates en torno al rendimiento femenino o masculino, otro punto que suscita el interés guarda relación con el efecto que producen en el alumnado las distintas nociones que la sociedad, las familias o el profesorado mantienen acerca de las características y capacidades de las chicas y de los chicos. Las ideas transmitidas sobre las posibilidades de cada sexo derivan de los estereotipos de género predominantes (chicas: trabajadoras, tímidas, responsables, finas, “tontitas”; chicos: atrevidos, brutos, se creen mejores, más fuertes) y, en la práctica, conducen a un trato diferenciado según las expectativas que se tienen de unas y otros.

Diferentes personas han resaltado el efecto de las exigencias sociales que pesan sobre las niñas y que parecen estar en el origen de su mejor rendimiento escolar. Una pregunta que parece emerger al respecto es: ¿por qué no se exige más de los niños?

(47) Subirats, Marina (2002) "La coeducación: un tema...; *op.cit.*, p. 24.

Según un estudio de Emakunde (48), ni el alumnado ni la población en general cree que existen grandes diferencias en el trato dado a las y los estudiantes, sin embargo el profesorado admite que, a pesar de intentarlo, resulta difícil tratar a chicas y chicos por igual, ya que se les percibe de forma distinta. Una propuesta que emana del citado estudio baraja el replanteamiento del concepto que se tiene del éxito. Se recomienda examinar las diferentes atribuciones que en torno a la idea de éxito y fracaso mantienen chicas y chicos e identificar estrategias para reforzar la motivación del logro y generar modelos de éxito adecuados tanto para chicas como para chicos.

También se critican ciertas prácticas comunes en el aula, como la de utilizar a las niñas para que los niños rindan más, estrategia que se considera negativa porque aparte de responsabilizar a las chicas del comportamiento de los chicos, reproduce el modelo de chica responsable.

Por otra parte, desde modelos y planteamientos al estilo de los propuestos por Begoña Salas y desarrollados en diferentes centros educativos de la CAPV, se demanda el pleno desarrollo de las capacidades de cada niño y niña. Así, se contempla a la alumna o el alumno de forma individual e integral, como una persona con una identidad que no estaría determinada o limitada por su sexo. Se trata en definitiva de conocer y valorar los aspectos positivos tanto de la “cultura femenina” como de la “cultura masculina”, de manera que ambos puedan convertirse en referencia ética tanto para las niñas como para los niños (49).

LA COEDUCACIÓN EN LA ESCUELA Y EN EL ENTORNO

2.1.3

En este apartado se plantea la interrogante sobre si la coeducación afecta –o debería afectar– únicamente a la actividad y la dinámica de la escuela. Al respecto, observamos que la necesidad de implicar en el desarrollo de los postulados coeducativos a la sociedad en general parte de la constatación de que la escuela no es sino el reflejo del contexto más amplio en el que desempeña su labor: “*la escuela es un reflejo de la sociedad que la crea y recrea y en la que se inserta*” (50). Parece asumido que aunque la escuela juega un rol importante en la transformación social, también participa en el proceso de perpetuación del sistema de valores dominantes. Por ello, no se puede confiar todo al ámbito educativo: antes de encontrar su reflejo en las escuelas (51), el cambio hacia la igualdad debe haber provocado un mayor impacto en la sociedad. Por lo tanto, cualquier proyecto orientado a la

(48) Emakunde, (1993) *Emakumeak eta hezkuntza Euskal Autonomi Elkartearen- Mujeres y educación en la Comunidad Autónoma de Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

(49) Urruzola, M^º José (1995): *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal editora.

(50) González, Ana y Carlos Lomas (coords.) (2002) *Mujer y educación: educar...*; op.cit.; p. 8.

(51) Acker, Sandra (1995) *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres...*; op.cit.; p. 136.

esfera educativa debe tener muy presente las influencias del entorno inmediato (familia, grupos de iguales) y del contexto social en general, incluido los medios de comunicación. La pregunta entonces sería ¿cómo crear vínculos entre la escuela y el resto de los agentes?

Ante la pregunta de ¿hasta qué punto la consecución de la igualdad o la educación de valores en general es responsabilidad de la escuela? se manifiesta que la sociedad exige a la escuela que esté en todo y demande al profesorado un reciclaje continuo para combatir las influencias de la sociedad en la que crecen las niñas y los niños.

El peso del entorno en su sentido más amplio resulta ser tan fuerte que el profesorado no puede dejar de expresar su impotencia a la hora de transmitir otro tipo de valores que no sean los propios de nuestra sociedad de consumo. Los mensajes emitidos por la televisión y la publicidad dominan el medio social hasta tal extremo que el profesorado asegura tener la impresión de estar enseñando desde una especie de burbuja donde la realidad es otra muy diferente de la que vive el alumnado fuera de la escuela. Ante esa situación se opina que lo único a lo que se puede aspirar es a despertar el sentido crítico del alumnado.

EL PAPEL DE LOS GRUPOS DE IGUALES Y DE LAS FAMILIAS

Existe una amplia aceptación de que es en la familia donde se aprenden los modelos que luego serán reforzados en la escuela. Sin embargo también resulta evidente la necesidad de tener en cuenta la influencia de los grupos de iguales, tanto dentro como fuera de la escuela.

Como pieza clave del entorno, la familia parece erigirse como un referente con mayor peso que la escuela. Los niños y niñas parecen más dispuestos y dispuestas a seguir el modelo familiar que el de la escuela.

De hecho, incluso desde el ámbito de la educación no formal se demanda una mayor atención al papel de las familias como transmisoras de modelos. Aunque se reconoce que es un área difícil de trabajar, una maestra y miembro de un colectivo pedagógico insiste en que habría que intentar crear espacios dentro de la escuela para las familias, por ejemplo potenciando grupos de mujeres o incidiendo en la creación de comunidades de aprendizaje.

Finalmente, a la hora de abordar la participación de las familias en la escuela, no se puede obviar el papel de las madres a lo largo del proceso de escolarización de sus hijas e hijos. Una línea de trabajo novedosa plantea el abordaje de la invisibilidad de las madres en el discurso escolar. Expuesta por Gloria Arenas de la Universidad de Málaga, en su artículo "Las madres en la educación, una voz siempre presente, pero ¿reconocida?" (52), esta pro-

(52) Arenas, M^ª Gloria (2000) "Las madres en la educación, una voz siempre presente, pero ¿reconocida?" en M. A. Santos Guerra (coord.) *El Harén Pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.

puesta de investigación ahonda en el genérico padres, la invisibilidad del papel real de las madres en la educación, y cómo afecta a las madres de distintas clases sociales el presupuesto implícito en la escuela de la necesaria colaboración de la familia en la educación.

Este enfoque se podría considerar fundamental en el replanteamiento del modelo androcéntrico de la educación, ya que según un estudio de Emakunde (53), se considera a las madres como las responsables de la transmisión de los roles tradicionales y se constata que las niñas aprenden en casa el modelo de mujer “madre-esposa” y los valores de abnegación y disponibilidad.

EL ENTORNO CERCANO (MUNICIPIO)

Más allá de la familia, se demanda la necesidad de tener también en cuenta el contexto local, las características del municipio (composición de la población –procedencia, incidencia de inmigración–, ocupación y situación socioeconómica, etc.) y los elementos socioculturales que afectan al sistema de valores presente en la comunidad y que se reflejarán en el aula. En relación con este ámbito figuran las iniciativas en coeducación dinamizadas por los servicios de igualdad municipales (es el caso, por ejemplo, de Arrasate, Eibar o Hernani) y en las que habría que destacar el papel jugado por las y los representantes municipales, educativos y populares.

Además, los cambios en la sociedad actual llevan a contemplar otras variables que, junto con el género, contribuyen a la desigualdad. Es el caso de la situación socioeconómica o el origen étnico. Hoy en día se constata un creciente interés en la CAPV hacia temas como la inmigración, la multiculturalidad y la tolerancia. De hecho, algunas de las personas entrevistadas han comentado las dificultades que en este momento entraña el hecho de plantear el tema de la equidad o la igualdad entre hombres y mujeres, ya que la actualidad tiende a fijar el interés en aspectos relacionados con la escuela inclusiva, la justicia social o la multiculturalidad. Otras voces sin embargo creen que precisamente la necesidad de abordar el tema de la interculturalidad puede dar pie a nuevos planteamientos y despertar el debate sobre temas como el género, la diferencia y la desigualdad en nuestra sociedad. Esto representaría un cambio de enfoque en los postulados feministas de los últimos años, dirigidos generalmente a la reflexión personal y la interiorización. De este modo, el eje comparativo abriría perspectivas de diálogo más en línea con el espíritu del feminismo dialógico.

Desde esta perspectiva se plantea también el tema de los comportamientos considerados “adecuados” para chicos y chicas en el marco de sus respectivas culturas: “¿hay que aceptar que en otros sitios se hacen las cosas de otra manera, y aceptar que sea así aquí también?” El debate surgido en torno a la conocida como Ley del velo es otro ejemplo de esta problemática que algunas maestras consideran oportuno tratar.

(53) Emakunde, (1993) *Emakumeak eta hezkuntza...*; op.cit.

A pesar de ser un tema cuyo abordaje presenta cierta urgencia, el tratamiento del fenómeno de la inmigración carece por el momento de un enfoque de género en el sistema educativo. En este sentido, algunas de las personas entrevistadas señalaron la doble discriminación de las niñas inmigrantes, que están despreciadas por los alumnos y, en muchos casos, limitadas por sus familias.

EL TIEMPO LIBRE Y EL OCIO

En esta área, colectivos como la mencionada Urtxintxa Eskola están llevando a cabo iniciativas de interés y han editado manuales sobre coeducación. También se han publicado artículos divulgativos sobre coeducación y tiempo libre, incluyendo indicaciones y orientaciones de cara a las y los monitores y entre los cuales destaca la revista *Goitibera*.

Por otra parte, el deporte es también un ámbito en el que actualmente existen iniciativas muy interesantes dirigidas a animar a niñas y mujeres a participar en actividades deportivas. Por ejemplo, se han llevado a cabo campañas como “No lo dejes - Kirolkunde” en relación con el alto índice de abandono en los deportes femeninos, con la participación de diversas instituciones. La Diputación Foral de Bizkaia ha promovido y realizado diversas actividades de promoción de la práctica del deporte entre las niñas y las mujeres y la de Gipuzkoa está impulsando un trabajo de investigación sobre este tema.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Un enfoque relativamente nuevo en los estudios coeducativos, pero que también ha sido mencionado por las personas entrevistadas pertenecientes a movimientos sociales o colectivos de educación informal, es el que trata de analizar la influencia de los programas televisivos en la socialización de los y las más jóvenes. La atención se fija principalmente en el análisis de contenidos concretos (por ejemplo, los dibujos animados que ven las niñas y niños: estereotipos, modelos para interiorizar, ética y habilidades asignadas a cada sexo) o en el consumo televisivo y las posibilidades de trabajar esta práctica desde la escuela (visión crítica de programas infantiles como *Shin Chan*, programas para personas adultas en la franja horaria infantil, etc.).

Lolo Rico en su libro “TV, fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos” (54) hace un análisis devastador de la programación infantil y juvenil. Argumenta que por una parte, los programas infantiles y juveniles son contenedores “al gusto” de los anunciantes. Ellos deciden y marcan los valores, que, como es de suponer, promueven el consumo y la cultura de tener y poseer para triunfar, vetando otros valores más educativos como la solidaridad, etc. Además, asegura Rico, la mayoría de los programas utilizan un formato stan-

(54) Rico, Lolo (1998): *TV, fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*. Madrid: Espasa-Calpe.

dard con presentadores y presentadoras “guays” acompañados en el plató por niñas y niños y que la autora considera muy criticable. Una estética que “deformaría” el gusto de las y los telespectadores desde temprana edad, a la par que construye unas determinadas formas de identidad y relaciones.

Dos aspectos que en opinión de Rico son especialmente denunciables harían referencia a la violencia –analizada sobre todo a través de los dibujos animados– y el tratamiento de la mujer. En relación a este último, la autora asegura que el único modelo propuesto en los programas infantiles y juveniles es el de la mujer guapa de físico imposible (delgada y con grandes pechos), que triunfa exclusivamente por el “lucimiento de su palmito”. El resto de tipos corporales o son asimilados al fracaso o no aparecen. En general, se estaría propagando “el mito de la belleza” a beneficio del negocio multimillonario de la industria cosmética y de la cirugía.

El androcentrismo en la publicidad es otra área que, a pesar de repetidas campañas, perdura en la sociedad de consumo, invadiendo tanto la calle como la casa.

Desde los movimientos pedagógicos y las asociaciones de madres y padres se pone de manifiesto la preocupación existente en relación al consumo y los contenidos propuestos por los medios de comunicación. Una maestra y miembro de un colectivo pedagógico comenta que muchas veces una no se da cuenta de los mensajes que están llegando a través de los medios y que haría falta “triples gafas” para percibir la discriminación latente.

COEDUCACIÓN Y DINÁMICA (INTERNA) DE CENTRO

2.1.4

Durante las últimas décadas diversas iniciativas se han puesto en marcha en los centros escolares para abordar, de un modo integral, algunos de los factores que contribuyen a la discriminación y la desigualdad entre las y los escolares. En este punto cabe detenerse en la mención de aspectos como la organización del centro, el trabajo de sensibilización y formación del profesorado, la orientación educativa y profesional del alumnado, los contenidos educativos del currículo, los materiales didácticos, el uso del lenguaje y, finalmente, la importancia del espacio como elemento productor y reproductor de relaciones de género paritarias o discriminatorias. De hecho, muchas de las personas consultadas han insistido en que hoy por hoy el sexismo sigue presente en todos estos ámbitos. La conclusión: hay que seguir profundizando en todos estos niveles.

EL PROFESORADO

Se han publicado estudios interesantes sobre la forma en que el profesorado se convierte en arquitecto y constructor de la realidad educativa. Algunos estudios centran precisamente el análisis en la labor del profesorado y su papel de cara a la reproducción de las

relaciones de género en el sistema educativo (55). A continuación se explorarán algunas de las actitudes mostradas por el profesorado ante la coeducación y los frenos y alicientes a su implicación, además de las dificultades para abordar la heterogeneidad de un colectivo como el conformado por las profesoras y profesores.

Inicialmente se han querido distinguir dos puntos de análisis y reflexión. El primero se refiere a la composición del claustro y la presencia en él de las profesoras y los profesores. Se trataría de estudiar la participación de mujeres y hombres en este órgano que actuaría como reflejo de la posición de ellas y ellos en el sistema general de enseñanza. Al respecto cabría constatar el predominio de las maestras en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria, mientras que los maestros son clara mayoría en el nivel de Secundaria. Como comenta un profesor de la Escuela de Magisterio, una cuestión que se señala como dificultad añadida a la difusión de la coeducación es la propia organización de los centros escolares y del resto de esferas vinculadas a la educación: no hay mujeres en la cúspide. Los cargos directivos los suelen ocupar hombres, aunque la mayoría de la plantilla esté formada por mujeres. Una de las entrevistadas perteneciente a un grupo feminista opina que la ausencia de mujeres en los centros de poder frena la coeducación. También en el sistema educativo se estaría asistiendo a la reproducción del reparto de poder que caracteriza la estructura de nuestra sociedad. Igualmente, desde el ámbito sindical se insistía en la necesidad de trabajar e impulsar la presencia de más mujeres en cargos directivos (tanto en centros escolares como en el Departamento de Educación, etc.).

El segundo punto recoge las actitudes del profesorado hacia la implementación de las teorías y las prácticas coeducativas. Aquí habría que prestar especial atención a la influencia de la formación del profesorado, tanto durante el periodo de preparación en Magisterio, como a lo largo de su vida laboral, a través de los diferentes cursos de formación en los que este colectivo toma parte. Por otra parte, las autoras que comentan las decisiones del profesorado de implementar o no las estrategias recomendadas y dirigidas al fomento de la igualdad señalan que la no intervención es también un acto político significativo.

Finalmente, cabe mencionar el tema del acoso sexual y el "mobbing", fenómenos que según una sindicalista, son más frecuentes en sectores como la Educación y la Sanidad que en otros ámbitos laborales.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL

La elección de estudios y profesiones consideradas como "femeninas" o "masculinas", no sólo está en función de las capacidades de la persona, también influiría la educación recibida y los roles y valores socialmente impuestos. En general se constata la inclinación de las chicas a optar por estudios y profesiones ligadas al cuidado y la enseñanza y una

(55) Bonal, Xavier (1997) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: Propuestas de intervención*. Barcelona: Grao.

resistencia a entrar en campos tradicionalmente masculinos: carreras técnicas, que cuentan con más y mejores salidas laborales. Fruto de la tendencia de las chicas a elegir carreras vinculadas a las humanidades serían sus mayores índices de paro y, como consecuencia, el riesgo a permanecer ligadas a los trabajos en el hogar.

En el plano laboral las mujeres tienen dificultades para desarrollarse profesionalmente en un mundo definido y construido desde los valores masculinos (agresividad, competitividad, jerarquización de relaciones). Sin embargo, una vez insertas en el mundo del trabajo, se aprecia una valoración positiva de parte de las mujeres y de sus empleadores. Una sindicalista pone el ejemplo de una empresa catalana de soldadura que ofrecía horas flexibles a sus trabajadoras y trabajadores con lo cual muchas mujeres se animaron a ponerse a trabajar, se organizaron con los niños y niñas, con el resultado que *"todas estaban encantadas, y la empresa también, porque no había absentismo laboral."*

Además, es conocido que las mujeres asumen en mayor medida la responsabilidad de conciliar la vida privada o doméstica y la vida laboral. En general se percibe que la idea del trabajo de la mujer, como "segundo sueldo familiar" está aún muy extendida, y aunque la realidad está cambiando, este tipo de concepciones todavía repercuten en la valoración del trabajo femenino.

En el mundo educativo, las mujeres que trabajan en la enseñanza sienten una responsabilidad hacia el alumnado en la transmisión de modelos. Señalan el poder de los estereotipos a la hora de elegir la ocupación, estereotipos que van forjándose desde la infancia a raíz de querer imitar lo que hace la madre o el padre.

Se considera que lo fundamental es otorgar el mismo valor a todas las actividades que deben desempeñarse en la vida, sea una ocupación remunerada, sea una labor de cuidar a bebés o a personas mayores. Se señala la infravaloración del trabajo "femenino" y el hecho de que aquellos sectores de empleo donde hay una mayor concentración de mujeres son, generalmente, los menos valorados a nivel social y se manifiesta que hasta que no se dé valor a las ocupaciones consideradas "femeninas", los hombres no van a optar por ellas. Además se afirma que mientras haya una jerarquización de ocupaciones en la cual las tareas menos valoradas son las asociadas con las mujeres, no puede hablarse de una elección de futuro libre para las y los jóvenes.

Ana Agirre (56) reflexiona sobre el modelo social en el cual el alumnado se encuentra inmerso, modelo que es necesario analizar en profundidad para que cada persona pueda desarrollarse de forma integral y autónoma en el futuro. Con este fin, da unas pautas para mejorar la orientación educativa y profesional.

(56) Agirre, Ana (2002) "Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia", en A. González y C. Lomas (coords.) (2002) *Mujer y; op.cit.*; pp. 183-192.

EL CURRÍCULO

Además de analizar el currículo académico impartido en la escuela, es preciso investigar el currículo oculto, es decir, aquellos conocimientos, actitudes y valores que se transmiten de manera implícita a lo largo del proceso educativo. Se trata de ver cómo niñas y niños aprenden en la escuela actitudes y comportamientos considerados como propios de su sexo, es decir, cómo incorporan los roles de género que están socialmente establecidos.

En la escuela mixta, las niñas asumen los valores y comportamientos del modelo masculino, pero siguen manteniendo los femeninos en el ámbito privado. Los niños, en cambio, evitan los valores y comportamientos de la "subcultura" femenina (57). Este aprendizaje de los roles de género no se limita a la escuela, sino que –como se viene insistiendo– se extiende a todo el entorno social (la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación).

Los contenidos del currículo académico necesariamente influyen en el currículo oculto y existen diversos estudios que examinan la perspectiva de género en diferentes asignaturas y replantean los contenidos de modo que puedan ser puestos de manifiesto aspectos invisibilizados por la jerarquización de saberes y conocimientos en el tradicional sistema patriarcal. En este sentido, uno de los campos en los que más se estaría avanzando en la actualidad sería el de la ciencia y de la tecnología.

LIBROS DE TEXTO Y OTROS MATERIALES DIDÁCTICOS

Ahondado en el ámbito de los contenidos, un importante número de estudios han analizado libros de texto y materiales didácticos preguntándose: ¿Qué diferencias cuantitativas y cualitativas se muestran entre hombres y mujeres? ¿Cómo representan los comportamientos y actitudes de cada sexo? ¿Cómo reproducen o cuestionan los roles estereotipados?

El estudio de Emakunde (58) recoge la impresión generalizada, expresada por las personas encuestadas, de que en la educación post-obligatoria no se transmite ningún tipo de discriminación a través de los libros de texto. Sin embargo, otras investigaciones desmienten que esto sea así y aportan evidencias que ponen de manifiesto que el problema no está en absoluto erradicado (59). Entre las actividades realizadas en centros que han impulsado iniciativas coeducativas figuran el análisis de material publicado o campañas de concienciación hacia las casas editoriales.

(57) Emakunde (1996): *La coeducación, ¿transversal de las transversales?* Vitoria-Gasteiz: Emakunde /Instituto Vasco de la Mujer.

(58) Emakunde, (1993) *Emakumeak eta hezkuntza...*; op.cit.

(59) Subirats, Marina y Cristina Brullet (2002, 1.^a ed. 1988) "Rosa y azul..."; op.cit. p. 162.

EL LENGUAJE

El lenguaje (oral y escrito) es sin duda el principal código empleado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través del lenguaje se transmiten conocimientos, valores y actitudes, y gracias a él se elaboran conceptos, se estructura el pensamiento y, en definitiva, se construye una visión del mundo y del propio sujeto.

El estudio de las diferencias en la utilización del lenguaje por los diferentes sexos lo inició Robin Lakoff con su libro *El lenguaje y el lugar de las mujeres* (60). En él indica que la inseguridad, la sensibilidad y la delicadeza se manifiestan como características del lenguaje femenino, y la descortesía, la seguridad, los tacos o las palabras groseras destacan como propias de los hombres, afirmaciones que Gloria Arenas (61) comprueba como una realidad patente entre niños y niñas de tres a cuatro años. Esta misma autora señala el estudio de Browne y Frances (62) en el que se llama la atención sobre cómo, en las escuelas infantiles, las personas adultas no utilizan la misma forma de hablar para dirigirse a los niños y a las niñas. De este modo, afirma la autora, se transmiten los estereotipos, ya que las niñas y los niños imitan todo aquello que ven y oyen, y sus interacciones mutuas refuerzan el uso lingüístico de dichos estereotipos.

Desde el punto de vista de la coeducación, resulta fundamental el uso que se hace del lenguaje tanto en las aulas como en los materiales educativos. Así, parece necesaria una revisión del lenguaje utilizado por el profesorado por un lado y, por otro, de los discursos contenidos tanto en el currículo explícito como en el oculto. Urruzola (63) (1995: 187) propone fijarse en cinco aspectos:

- El uso del género masculino como omnicomprensivo.
- El significado sexista de ciertos términos.
- El uso de la adjetivación en función del sexo.
- El uso de tonos diferenciados en función del sexo.
- La valoración social de las diferentes formas de expresión.

El lenguaje, utilizado como medio de comunicación y transmisión de la cultura, y concretamente el abuso del género masculino, contribuye al olvido de uno de los sexos –el femenino– o a su desvalorización. Esto ocurre especialmente en castellano, aunque lenguas como el euskara, que son menos discriminatorias gramaticalmente, sigue siéndolo en lo semántico.

(60) Lakoff, Robin (1981): *El lenguaje y el lugar de las mujeres*. Barcelona: Hacer DL.

(61) Vid: Arenas, M^a Gloria (1996) *Triunfantes perdedoras...*; op.cit.

(62) Vid: Browne, N. y France, P. (eds.) (1988) *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Ed. Morata y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

(63) Urruzola, M^a José (1995) *Introducción a la filosofía...*; op.cit.; p. 187.

Una de las profesoras entrevistadas, opinaba que resulta más fácil la paridad lingüística en euskara que en castellano, por el uso de términos que abarcan tanto el referente masculino como el femenino: "seme-alabak" (hijos e hijas), "neska-mutilak" (chicos y chicas), "aitite-amama" (abuelo-abuela). La asimilación de nuevos hábitos lingüísticos cuesta y además hay personas que no están de acuerdo con las diferentes alternativas propuestas: "*cuesta hacerse a nuevos términos, como criatura, alumnado*". Desde los departamentos de lengua castellana de las escuelas de magisterio, hay quien defiende el uso del masculino como estrategia lingüística que no conlleva ningún matiz sexista, condenan la torpeza de repeticiones en masculino y femenino y rechazan la utilización de la arroba por considerarlo un símbolo que no existe en el alfabeto español.

EL ESPACIO

Diversos estudios han entrado a analizar los distintos espacios escolares, realizando un examen profundo de la calidad de los patios, las zonas de recreo o el aula como espacios coeducativos. Así, entre otras cuestiones, se analiza la distribución sexista del espacio, la jerarquía de los juegos, las actitudes de cada grupo sexual o la poca implicación del profesorado en la organización espacial del patio.

En la práctica, parece que el estudio del espacio es una de las áreas donde el profesorado ha podido visualizar y apreciar fácilmente el reparto desequilibrado de recursos y la posibilidad de gestionar una redistribución de los mismos dirigida a una ocupación menos jerarquizada de los espacios disponibles.

A lo largo de la investigación se ha tenido constancia de experiencias municipales, –como es el caso de Eibar–, donde se están llevando a cabo ejercicios de observación del uso del espacio en zonas externas al aula, como pueden ser el patio, áreas de juego y el comedor. Estos ejercicios han conducido a la elaboración de propuestas para la renovación de las instalaciones, tarea que se prevé llevar a cabo en colaboración con el departamento municipal de parques y jardines.

OTROS PLANTEAMIENTOS EMERGENTES EN EL DEBATE COEDUCATIVO

Actualmente existe la convicción de que, en lugar de trabajar desde las "mujeres" o el "género", parece más coherente y más aceptable trabajar desde la noción de persona, y abordar cuestiones como el respeto, la autoestima, la corresponsabilidad y los derechos humanos, la compensación o el desarrollo integral. En los últimos años se ha planteado la coeducación desde habilidades para la vida, educación sentimental, relaciones afectivo-sexuales, etc.

Otro tipo de visiones, como la propuesta por la educación sentimental, enfoca el tema de las emociones planteadas en relación a las demás personas. Se premia menos la introspección y desde una visión crítica se da más importancia al enfoque sociocultural.

En el campo de las emociones se están realizando algunas investigaciones de gran interés, entre las cuales cabría citar la de Montserrat Moreno y Genoveva Sastre (64). La educación sentimental plantea la pregunta: ¿la expresión de sentimientos diferenciada en chicas y chicos proviene de la educación o es innata? La respuesta determinará la posibilidad de cambiar modelos, por ejemplo, reivindicando la expresión sentimental de los chicos, que generalmente les está negada.

La coeducación juega un papel fundamental a la hora de abordar temas como las relaciones afectivas, la sexualidad y la salud. Últimamente la denominada violencia "de género" o violencia contra las mujeres está de actualidad. También los agentes vinculados a la escuela muestran su acuerdo en que éste es un problema que debe atacarse desde la raíz, descubrir las causas profundas y erradicarlo. Empeño que debe tener uno de sus puntos de partida en el colegio. A parte de trabajarla desde la educación emocional, la comunicación, o la valoración de la otra persona, se insiste en la necesidad de promover –desde los centros– iniciativas muy prácticas: aprender a reconocer lo que es una agresión, de quién es la responsabilidad en el centro, etc. Muchos de estos temas se han trabajado de forma teórica y se han elaborado proyectos y materiales para ser aplicados en los centros escolares, incorporándolos en el currículo a través de la transversalidad. Queda por evaluar la eficacia de las distintas prácticas.

Otra noción en auge es la de la enseñanza de habilidades para la vida, noción asociada a la corresponsabilidad y que según una interlocutora del Departamento de Educación, consiste en el desarrollo de todas nuestras capacidades para que todos y todas podamos corresponsabilizarnos. En este sentido, una de las expertas consultadas abogaba por la creación de una asignatura de "aprendizaje para la vida".

Un aprendizaje de este tipo estaría basado en la idea de que hay que educar niños y niñas autónomas. En este punto, se expresa además una demanda concreta para las familias: la de resistir la tentación de hacer todo para sus hijos e hijas.

(64) Moreno, Montserrat y Genoveva Sastre (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*, Barcelona: Gedisa Editorial.

Tomando como base la información recogida a lo largo del estudio, a continuación se presentan algunas breves reflexiones acerca de la evolución y momento actual de la coeducación tanto en el Estado español como en Europa con la intención de ubicar la evolución de la coeducación en la CAPV en relación con las ideas, iniciativas y actividades desarrolladas en un marco de referencia relevante y cercano. Con el fin de completar este análisis se ha procedido a la realización de entrevistas con personas expertas en el ámbito educativo tanto del contexto español como de otros países europeos y a la revisión bibliográfica del material producido en otras Comunidades Autónomas así como a la recopilación de la información disponible a través de Internet.

En primer lugar cabría señalar lo que –tanto en cuanto a oportunidades como a obligaciones– representa para cualquier país su ingreso en la Unión Europea. En relación con el tema de la coeducación es claro que tanto para el Estado español, como para otros países, su adhesión a la Unión Europea ha supuesto un detonante para la puesta en marcha e implementación de numerosas iniciativas y prácticas coeducativas.

Como ha quedado mencionado en el primer capítulo de este documento, es necesario destacar la importancia de este momento histórico en la evolución de la filosofía y la práctica coeducativa, ya da lugar, entre otras cosas, a la activación de diversos proyectos que cuentan con el amparo de los Programas de Acción Social (1986-90) para países integrantes.

La entrada del Estado español en la Unión Europea fue uno de los motores propulsores de la coeducación en general y, de hecho, no sólo se establecieron vínculos con otros países europeos, sino también entre las distintas Comunidades Autónomas. En los años ochenta las personas interesadas en coeducación se desplazaban a otras comunidades para asistir a cursos y jornadas, y la comunicación entre los diferentes agentes se veía reforzada por la existencia de este tipo de plataformas de intercambio de ideas. Actualmente sería necesario recuperar y reconstruir las redes que, en los últimos años, se han deteriorado de forma notable.

La investigación que se realiza en cada país es otro aspecto valorado como medio para crear sus propias fuentes de conocimiento, sus propios referentes, y trabajar en la puesta en común de resultados. En este sentido, no solamente se insiste en la importancia de la investigación universitaria sino que también se ve necesario promover la investigación rea-

lizada por el propio profesorado, ya que contribuye a un mejor conocimiento de la realidad cotidiana del aula y el alumnado.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y MAINSTREAMING

2.2.2

Al margen de la importancia del papel de la Unión Europea en el impulso a la coeducación en los distintos estados, es necesario tener presente la propia evolución política y social de cada uno de los países. El éxito de la coeducación depende de su capacidad de adaptación a los cambios políticos y sociales. Este es el *espíritu del gender mainstreaming*, esto es, ir con la corriente, ir con los intereses del momento y saber introducir los conceptos de género e igualdad en los temas prioritarios que marca la política en los distintos períodos.

La conciencia de estar en la periferia obliga a insertarse en el centro del debate. Los temas de género y educación no alcanzan a un público amplio, no se celebran congresos importantes, en consecuencia no existe un debate público sobre el tema, ni siquiera a nivel del profesorado. Ante este hecho hace falta desplazarse desde los márgenes e incorporar la perspectiva de género en las líneas centrales de la política educativa y social.

COEDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

2.2.3

En general, se percibe la necesidad de preparar a las niñas y los niños para los cambios que está atravesando su sociedad. En el contexto europeo, una de las áreas más importantes de cambio hace referencia a la globalización de la economía y los efectos sociales de la misma. Este planteamiento abarca entre otros, los cambios en el ritmo y las rutinas del trabajo o la modificación de la estructura de la familia, transformaciones que influyen en la experiencia de las mujeres y los hombres de forma diferente.

Se recomienda trabajar el cambio social desde la escuela, incidiendo en las distintas percepciones e interpretaciones de las niñas y los niños, en las implicaciones de esos cambios sociales, hacer hincapié en la necesidad de educar a los niños en las transformaciones que están experimentando las niñas. La experiencia muestra que las niñas se adaptan mucho mejor a las nuevas dinámicas, ellas mismas son dinamizadoras de muchas transformaciones sociales y desean cambiar, mientras los niños son mucho más tradicionales, se agarran a los roles e identidades estáticas y aparecen menos receptivos a las modificaciones o alteraciones. Las distintas posturas de cara al cambio producen un desfase en las expectativas de chicas y chicos. Las niñas y las mujeres creen que los niños y los hombres han asimilado que ellas han cambiado, cuando no es así. Por lo tanto, se considera, también, como urgente la educación en áreas como la corresponsabilidad y la conciliación de la vida laboral y familiar.

Al plantear la incidencia de las transformaciones sociales, surge el debate sobre la importancia que se debe dar al desarrollo personal. Algunas expertas abogan por atribuir mayor importancia a la influencia social, mientras otras dan prioridad a la persona.

CIUDADANÍA

2.2.4

Un campo de creciente interés a nivel europeo es el de la ciudadanía y se considera un ejemplo de mainstreaming. En años recientes, se ha desarrollado un proyecto europeo sobre el concepto de ciudadanía entre las y los profesores estudiantes (en fase de formación).

Arnot, que ha trabajado en la elaboración de un programa sobre ciudadanía para su introducción en el currículo nacional, explica que el interés en trabajar el tema de la ciudadanía con las niñas y los niños en la escuela desde el punto de vista del género radica en que permite incidir en la identidad positiva que puedan tener como ciudadanos y ciudadanas y la noción que ostentan de su poder de influencia como agentes sociales, con capacidad de decidir e intervenir. *“Es un tema de educación política, no solamente de cuántas calificaciones tienen”*.

Un elemento de especial interés a la hora de trabajar la cuestión de la igualdad a través del concepto de ciudadanía deriva de la posibilidad de incorporar al debate temas de actualidad como la inmigración y la diversidad cultural, el peso de una variable como la clase social (que en el Reino Unido está cobrando otra vez más importancia comparado con género), o la noción de masculinidad. Al final todas estas líneas estarían interrelacionadas dando lugar a interesantes alianzas. Sin embargo Arnot se muestra convencida de que el concepto de ciudadanía, hoy, es una esfera que se encuentra demasiado alejada de la realidad de los centros educativos.

CONSULTAS AL ALUMNADO

2.2.5

Un último aspecto haría referencia a un tipo de metodología adoptada en la investigación sobre género y educación y que estaría cobrando fuerza en el Reino Unido. Se trata de lo que se conoce como *pupil consultation* (literalmente “consulta al alumnado”). Es decir, la investigación se basa en recoger la voz de las niñas y los niños en edad escolar, escuchar lo que tienen que decir, sobre todo en relación a su propio aprendizaje, otra área actual de interés. Se trata de identificar lo que quiere el alumnado, cómo trabajar los diferentes estilos de aprendizaje de niñas y niños y cómo mejorar su aprendizaje. La metodología favorece el trabajo en grupo, dando importancia a la voz colectiva, pero a la vez dejando aflorar el sentido de ser un individuo partícipe de un proceso social.

CONCLUSIONES

2.3

Después de analizar los debates surgidos en torno a los núcleos teóricos y conceptuales de la coeducación, cabe concluir este apartado resaltando algunos de los siguientes aspectos destacados por las expertas en coeducación consultadas:

MODERNIZAR LA COEDUCACIÓN

- Atendiendo a la sensación extendida de que la coeducación está obsoleta, se constata la necesidad de hacer evolucionar la noción de coeducación, reforzándola con elementos de modernidad que permitiría vincularla al momento actual y sus demandas.
- Frente a la asunción de que la igualdad está conseguida, y la dificultad para detectar la discriminación que se presenta de forma cada vez más sutil e invisible (tanto en la escuela como en la sociedad en general), habría que seguir llamando la atención sobre las diferencias y trabajar en la visibilización de aquellos elementos generadores de desigualdad que aún perduran.
- El movimiento feminista se encuentra en un momento de reflexión, motivado –entre otras razones– por la dificultad de conectar con la gente joven y por la necesidad en general de adecuarse a circunstancias actuales.
- Se aprecia la necesidad de imbricar la teoría y la práctica y se valoran los planteamientos generados desde el feminismo dialógico de cara a permitir un acercamiento a personas que han podido sentirse relegadas del proyecto feminista.

PLANTEAMIENTOS PERSONALES O GLOBALES

- En el análisis de las diferentes teorías ligadas a la coeducación se detectan dos líneas: una que da preferencia a la interiorización de los conceptos coeducativos y otra que atribuye más importancia a los valores presentes en el entorno social.
- Se expresa la conveniencia de incorporar las diferentes fuentes teóricas y metodológicas a la filosofía coeducativa: la sociológica, la psicológica, la pedagógica, la epistemológica.
- Por un lado, existe una corriente que aboga por un modelo coeducativo inspirado en la psico-pedagogía y que da preferencia al aspecto psico-social, empezando desde el individuo y la promoción de atributos y capacidades personales. En esta línea se ubica el modelo de la Pentacidia de Begoña Salas.
- Por otro lado, se presenta la corriente sociológica que insiste en la importancia de la estructura social en la cual se encuentran inmersas las personas y a través de la que se reproducen y se transmiten los valores. En este sentido, se recomienda empezar a trabajar desde la sociedad.

- A raíz de esta distinción (corriente psico-social y corriente sociológica), se produce una dispersión en la labor coeducativa, constatándose la necesidad de encontrar una perspectiva, un enfoque que contribuya a la unidad:

INCLUSIVIDAD E IGUALDAD

- La coeducación queda cada vez más relegada por otras problemáticas vividas como más acuciantes (inmigración, problemas de convivencia, etc.) sin que hasta la fecha se haya acertado a crear vínculos entre las distintas preocupaciones o intereses.
- El concepto de "escuela inclusiva" aparece como noción vinculada a un modelo innovador con potencial para abordar muchas de las cuestiones que hoy preocupan a la comunidad escolar. Esta noción pretende incorporar elementos diferenciadores de todo tipo (de sexo, de origen étnico, de capacidad física, etc.) con el objetivo de promover la igualdad entre todos y todas.
- Es necesario reforzar la articulación entre la noción de "escuela inclusiva" y la coeducación y velar por la aplicación de los conceptos de igualdad e inclusividad desde la dimensión de género.

VINCULAR LA COEDUCACIÓN CON EL ENTORNO

- La coeducación aparece como una cuestión ligada a las actitudes. De hecho, la demanda de cambio personal que implica la asunción de la coeducación, actúa como freno a la hora de llegar a un colectivo tan heterogéneo (y tan saturado de trabajo) como el profesorado. La misma dificultad se reproduce al intentar vincular la coeducación con el entorno escolar (familia, tiempo libre...).
- Por este mismo motivo, se propone partir desde la sociedad y no desde el individuo, matizando el énfasis excesivo que se atribuye al profesorado, e implicando a otros agentes y ámbitos influyentes en el proceso educativo en su sentido más global (la familia, el tiempo libre, los medios de comunicación, etc.).
- Se valora como positivo el diseño de didácticas y materiales que parten del ámbito doméstico y utilizan ejemplos desde la vida privada –asociada con la labor de las mujeres–, para enseñar conceptos del conocimiento considerado "masculino" y atribuido a la vida pública. Es el caso de la gestión de recursos a través de la organización de un frigorífico, o la enseñanza de química por medio de la gastronomía.
- Teniendo en cuenta el reconocimiento de la influencia ejercida por elementos externos a la escuela y al tiempo que las niñas y niños pasan fuera del centro, los agentes que trabajan en la educación no formal o que intervienen con las familias piden que se preste más atención a su labor. Atención que debería verse reflejada en un incremento de recursos, ayuda y apoyo a sus esfuerzos.
- Se atribuye una influencia importante a los medios de comunicación y su papel en la reproducción de valores al servicio de una sociedad soportada en gran medida por el

consumismo y los parámetros sexistas. Desde el profesorado y las familias se expresa una gran preocupación por la peligrosidad de los contenidos presentes en Internet, los videojuegos y ciertos programas televisivos. Como factores inquietantes destacan dos: la transmisión de modelos estereotipados de mujer y el uso de la violencia.

EDUCACIÓN PARA LA VIDA

- Actualmente, se opina que es más efectivo trabajar los conceptos coeducativos desde la educación en valores.
- En concreto se valora de forma positiva la educación sentimental y afectiva, considerando que es necesario trabajar los sentimientos, sobre todo con los chicos. Esta sería una forma de abordar la construcción de una masculinidad que niega la expresión emocional y poder plantear aspectos de las relaciones afectivas entre las personas.
- Dar importancia no sólo al rendimiento académico sino a la capacitación para ser personas autónomas en un sistema de relaciones igualitarias se reconoce hoy como una de las metas de la coeducación. Con este objetivo, se estaría desarrollando la educación en habilidades para la vida, tratando de abordar de forma holista la corresponsabilidad o la convivencia.
- Dentro de un planteamiento globalizador se contempla incidir en los diferentes ámbitos donde se genera y se reproduce la desigualdad: los contenidos curriculares; los libros de texto y materiales didácticos; el lenguaje; el espacio.

DEFINICIÓN DE LÍNEAS DE ACTUACIÓN

- A la hora de idear una estrategia de coeducación general, sería necesario plantear quiénes deberían ser los protagonistas del impulso de la coeducación: las instituciones, los movimientos sociales, los centros escolares y el profesorado, las familias. Aunque se reconoce la importancia que cada agente tiene en el proyecto, la opinión general señala a las instituciones (en concreto Emakunde y el Departamento de Educación) como las responsables a la hora de marcar las pautas y facilitar los recursos.
- Se insiste en la necesidad de reforzar estructuras, de líneas de trabajo y estrategias claras, manifestaciones, a su vez, de definición de prioridades desde las instituciones.
- Se subraya que la coeducación debe ser un programa definido por el Departamento de Educación e implementado con la asesoría correspondiente en los Berritzegunes.
- Se insiste, también, en la necesidad de formación para el profesorado no solo a través de los servicios de apoyo o cursos de Garatu, sino también desde la formación inicial del profesorado en las Escuelas de Magisterio o la formación para licenciadas y licenciados que impartirán diferentes asignaturas de la Educación secundaria.

EJE

3

**INCURSIÓN EN EL
ESPACIO EDUCATIVO.
LA COEDUCACIÓN
DESDE EL PRISMA
DE LA ESCUELA**

La exposición de este tercer eje nos introduce en el mundo de la escuela. Después del análisis histórico (Eje 1) y el examen de algunos de los principales debates desarrollados en relación a la filosofía y la práctica coeducativa (Eje 2), la investigación se sumerge de lleno en el espacio escolar. El objetivo en este caso sería observar el modo en el que los diferentes agentes implicados directamente en la comunidad educativa reaccionan ante la idea de la coeducación y/o los distintos temas que emergen a su alrededor.

Esta última fase de la investigación ha buscado por lo tanto la participación directa del alumnado, el profesorado y el colectivo de madres y padres: ha querido acceder a la variedad de percepciones, discursos y sensibilidades ante la coeducación, y, en general, ante el proceso de igualdad entre hombres y mujeres. En este sentido, el trabajo en torno a este tercer eje perseguiría como finalidad:

- Observar la dinámica cotidiana de los centros, su actividad, su funcionamiento.
- Entrar en contacto directo con los agentes principales implicados en la dinámica de la escuela: alumnado, profesorado, madres y padres.
- Introducir la investigación (sus planteamientos, sus preguntas y objetivos) en el aula.
- Promover una aproximación específica al alumnado, cuya voz habría estado ausente de la investigación a lo largo de los dos ejes previamente trabajados.

De este modo, el Eje 3 permite contrastar las opiniones e información recogidas durante el trabajo de campo realizado en el marco de los Ejes 1 y 2, al tiempo que intenta recoger pistas que ayuden a reubicar la coeducación desde el presente y trazar una estrategia de impulso y desarrollo futuro.

Partiendo de este conjunto de objetivos y teniendo en cuenta la peculiaridad de la labor a desempeñar en esta última fase del estudio, se trabajó en el diseño de una estrategia metodológica específica destinada a captar algunas de las claves principales que la escuela puede aportar a la reflexión sobre el momento actual de la coeducación. De este modo, el planteamiento metodológico ha buscado convertir el centro escolar en agente protagonista de la investigación, para lo cual optó por articular su participación en torno a los pasos que se detallan a continuación:

- PASO 1. En primer lugar se procedió a la elaboración de una encuesta (65) destinada a ser contestada por una reducida muestra del alumnado de tres centros escolares de la CAPV.
- PASO 2. El análisis de las encuestas dio lugar a la elaboración de un pequeño informe en el que se recogían algunos de los resultados más significativos de las respuestas dadas por el alumnado.

(65) El Anexo A.3 de este documento recoge un ejemplo de los cuestionarios utilizados: uno para las aulas de enseñanza primaria y otro para secundaria.

- PASO 3. El informe fue entregado a las y los tutores de las aulas que tomaron parte en el rellenado de la encuesta acordándose con ellos y ellas la manera más oportuna de presentar los datos al alumnado y promover el debate en torno a los resultados más llamativos.
- PASO 4. Se llevaron a cabo dinámicas de discusión en todas aquellas aulas implicadas en el rellenado de la encuesta. En cada una de ellas el tutor o tutora procedió a la presentación de los resultados y a la dinamización del debate entre las alumnas y alumnos. Una o dos integrantes del equipo investigador estuvieron presentes en los debates, observando su desarrollo y procediendo a su grabación en audio.
- PASO 5. Finalizada la fase de intervención en las aulas se realizaron distintos minigrupos y grupos de discusión con profesorado, madres y padres y equipos de dirección.
- PASO 6. La última fase en el proceso se corresponde con el procesamiento y análisis del conjunto del material recogido y la elaboración de las conclusiones que se exponen en las próximas páginas.

El siguiente cuadro expone a modo de síntesis la labor desarrollada a lo largo del trabajo de campo en esta última fase de la investigación:

EJE 3. TRABAJO DE CAMPO. Fechas: 18 de mayo-8 de junio del 2004

	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
Escuela Pública (Gipuzkoa)	Encuesta y Observación en 2 aulas	
Colegio Privado Laico (Bizkaia)		Encuesta y Observación en 4 aulas
	Entrevista con equipo de dirección del Centro.	
Colegio Privado Religioso (Gipuzkoa)	Encuesta y Observación en 2 aulas	Encuesta y Observación en 1 aula
	Grupo de discusión con profesorado. Grupo de discusión con madres y padres.	
TOTAL	- 183 alumnas y alumnos participantes. - 10 profesoras y profesores. - 7 madres y padres. - 3 personas integradas en dirección.	

Previo a la selección final de los colegios participantes se elaboró un listado de posibles centros interesados con los que posteriormente se contactó. Una labor en la que han colaborado personas vinculadas a distintos Berritzegunes, así como profesoras que habían tomado parte en alguna de las fases iniciales de la investigación. Entre todos los nombres propuestos, fueron finalmente tres los que aceptaron la invitación a participar en el proceso (66). Ellos mismos fueron los que seleccionaron las aulas a las que se dirigiría el cuestionario, teniendo en cuenta eso sí, la propuesta de trabajar con dos segmentos concretos de edad. Por una parte, los cursos superiores de educación primaria y por otro lado, los cursos superiores de la educación secundaria obligatoria. La elección de estos grupos estaba motivada por el interés de observar las posibles diferencias existentes en las respuestas dadas a la encuesta desde estos dos tramos de edad. Un objetivo que, finalmente, quedaría relegado a un segundo plano ante la dificultad de extraer resultados que pudieran avalar alguna conclusión de interés.

En cualquier caso, habría que insistir en la nula representatividad de la encuesta realizada cuyas aspiraciones, por otra parte, nunca fueron más allá de intentar constituirse en un termómetro de tendencias que pudiera servir a la vez como herramienta de debate y discusión entre las y los jóvenes escolares. Como quedará reflejado en el punto 3.2 del presente capítulo, el proceso generado en torno al rellenado del cuestionario y el análisis de los resultados no fue sino una excusa para introducir la investigación en las aulas, y promover un espacio y un tiempo de reflexión tanto para el alumnado como para el profesorado. De hecho, los distintos elementos generados a través de la dinámica impulsada por la encuesta constituyen en la práctica el soporte central del análisis que se desarrolla a lo largo de las próximas páginas. En este sentido, el resto del documento que da forma a este Eje 3 se articula en torno a los siguientes contenidos:

- La coeducación desde el ámbito de la escuela

En este punto se realiza una breve exposición de las ideas y claves principales que han ido apareciendo a lo largo del trabajo de campo desarrollado en los colegios. Se trataría de ofrecer una radiografía general de las premisas que de un modo más elocuente se detectan en el discurso de los diferentes protagonistas del ámbito escolar. Esta escueta instantánea serviría para contar con unas coordenadas básicas desde las que poder ubicar a los distintos agentes, y conocer el posicionamiento desde el que la escuela parte en su aproximación a la coeducación.

(66) Nos sentimos en la obligación de incluir en el informe unas palabras de agradecimiento a los tres centros escolares que se mostraron dispuestos a participar en esta investigación. Agradecimiento dirigido sobre todo a las personas –profesoras en su mayoría– que nos dedicaron su tiempo y su atención, colaborando en todo lo que el equipo investigador les solicitó.

- La coeducación desde los agentes. Voces desde la escuela

Este segundo punto intenta profundizar en la actitud que los diferentes protagonistas adoptan en relación a la coeducación y el contexto más amplio de la igualdad entre mujeres y hombres. Atendiendo a este objetivo, el informe expone las principales conclusiones extraídas de los datos arrojados por las encuestas, así como las líneas básicas de los discursos esgrimidos por el alumnado, el profesorado y el colectivo de madres y padres. Fruto de todo ello se intentará dejar constancia de las distintas voces y perspectivas que hoy por hoy alberga la escuela.

- Más allá de los discursos. La coeducación a escena

El tercero de los puntos a trabajar en el presente eje plantea una reflexión en torno a los dos modelos que las dinámicas llevadas a cabo en los distintos centros han hecho emergir. Dos modelos (denominados Modelo abierto y Modelo cerrado) que ayudan a discernir aquellos aspectos que actúan como freno a la coeducación, frente a los que contribuyen a su impulso y dinamización.

A través de este ejercicio la investigación intenta trascender los discursos y examinar la coeducación desde su puesta en escena. El material recogido en la observación de los debates promovidos en las aulas a raíz de la encuesta realizada entre las y los jóvenes sirve de base a este análisis. Un ejercicio orientado a la detección de algunas de las claves sobre las que parece pivotar tanto el presente como el futuro de la coeducación.

- Hacia la superación de los frenos. Reencantar la coeducación

Al igual que en los dos documentos previos, el informe elaborado en relación al Eje 3 incorpora también una serie de conclusiones finales. En este caso, se intentarán recoger y resumir algunas de las ideas principales señaladas en el desarrollo de este último apartado, y que vendrían a sugerir posibles vías para la reformulación de la coeducación según parámetros y pautas de futuro. Propuestas que serán abordadas con detalle en el documento final, destinado a la compilación de conclusiones y la presentación de líneas de desarrollo orientadas al impulso de la coeducación.

Una vez expuestos los elementos principales en torno a los que se articula el documento elaborado a raíz del Eje 3, la atención se centra a continuación en el desarrollo de sus contenidos.

Uno de los primeros aspectos que salen a relucir en el momento en que la investigación se sumerge en el ámbito escolar, es la dificultad para señalar diferencias notables entre la escuela y el resto de esferas sociales a través de las que se reproducen las diferencias y las desigualdades encargadas de perpetuar los sistemas de género. Como se ha venido insistiendo desde los diagnósticos elaborados a raíz de los Ejes 1 y 2, la escuela no es sino un reflejo de la sociedad en la que se inserta y a la que, por otra parte, ayuda en su labor de reproducción.

En este sentido no cabe esperar que los distintos agentes que confluyen en la escuela muestren actitudes o formas de actuar muy diferentes a las manifestadas a través de su modo de pensar o conducirse en otras esferas de lo social. Las alumnas y alumnos son ante todo jóvenes que dan muestra de su manera de ser no sólo en las aulas, sino también en el contexto doméstico, y en ámbitos como el tiempo libre, el consumo, etc. De este modo, es importante no perder de vista algo tan obvio como es el hecho de que sus comportamientos serán fácilmente transportados desde unas esferas a otras. Así, hábitos y actitudes observables en el espacio familiar tendrán su correspondiente réplica en la escuela –y en el resto de ámbitos sociales– y viceversa. La constatación de este hecho puede conllevar en algunos casos la inhibición de responsabilidades, cuando, lo que en realidad correspondería sería la toma de conciencia sobre la importancia de poner en línea los esfuerzos coeducativos que diferentes agentes estarían promoviendo en distintas esferas.

Del mismo modo que se insiste en la necesidad de entender el posicionamiento ante la coeducación de las y los jóvenes como una actitud transversal a todos los contextos en los que éstos se mueven y actúan; también debe hacerse hincapié en el hecho de que el profesorado, y las madres y padres del alumnado recorren a lo largo del día otros espacios –al margen del escolar– en los que también dejan su impronta como personas que actúan en mayor o menor concordancia con postulados y posturas proclives al desarrollo de pautas de igualdad. De hecho, esta es sin duda una de las ideas que con mayor insistencia ha venido repitiéndose a lo largo de todo el estudio. Idea reflejada en las dificultades que existen de cara a poder contar con un profesorado sensibilizado en la labor coeducativa. El profesorado –se asegura– puede ser más o menos permeable a los postulados coeducativos, pero lo realmente difícil es interiorizar estos principios y llevarlos al extremo, esto es, a una puesta en práctica y una comunicación coherentes.

Sin embargo, la falta de sensibilidad que a menudo se achaca al profesorado, las dificultades para promover el cambio de cara a la resolución de actos discriminatorios, las trabas para poner en práctica cualquier propuesta de trabajo o actividad coeducativa, no son patrimonio de este colectivo, sino que aparecen igualmente vinculadas al resto de esferas de lo social, y esferas de socialización tan significativas como la propia familia.

En conclusión, lo que se quiere resaltar es la existencia de múltiples ecos y sinergias entre el ámbito de lo social en general y el espacio escolar. De este modo, la actitud de los protagonistas de la escuela ante la coeducación no difiere mucho de la que puede atribuirse

a gran parte de la sociedad. Una idea que no debe ocultar el hecho de que los debates en torno a las desigualdades de género adquieren expresión, atributos y rasgos propios cuando se promueven en el espacio educativo. Peculiaridades que, en el caso de la escuela, se traducen generalmente en una doble premisa vinculada a procesos de invisibilización y ocultamiento de las desigualdades. La desigualdad no es hoy un tema relevante en las aulas. Idea que, en gran medida, aparece vinculada a la sensación de haber superado casi todas –o, al menos gran parte– de las trabas que impedían alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres.

Existen desigualdades, pero, se sugiere, éstas permanecen asociadas a reductos del pasado (ideologías y comportamientos caducos, anquilosados), están localizadas en esferas muy concretas de lo social (el mundo laboral, por ejemplo) y permanecerían ligadas a elementos, fenómenos (el maltrato a las mujeres sería uno de los más significativos) y circunstancias muy concretas.

Por diversos motivos, la escuela, el espacio educativo, tiende a ser visualizado y representado como un ámbito protegido en gran medida de las dinámicas favorecedoras de la desigualdad entre sexos. Sensación soportada por alguna de las siguientes premisas:

- Las y los protagonistas del sistema educativo son niños, niñas y jóvenes que han nacido y vivido en un periodo histórico caracterizado por el gran avance registrado en la consecución de derechos para las mujeres. Las personas adultas que conforman la comunidad educativa destacan una y otra vez las diferencias existentes entre las circunstancias que ellos y ellas vivieron en su infancia y juventud y las que hoy en día afrontan las nuevas generaciones de alumnas y alumnos. Ellas y ellos, asisten a una situación que dista bastante de la que sus madres y padres conocieron durante sus años escolares. Aún con notables diferencias, esto parece ser cierto incluso para las generaciones de madres y padres más jóvenes.
- La escuela es visibilizada además como uno de los espacios en los que las diferencias entre mujeres y hombres se han reducido de modo más espectacular. Ellas y ellos comparten las aulas y no parece existir impedimento aparente para que cualquier estudiante pueda concluir su carrera académica en el ámbito o rama por él o ella deseado. Las limitaciones que tradicionalmente han encarado las mujeres parecen haber quedado reducidas a aspectos puntuales. En este sentido se reconoce que siguen existiendo una serie de especializaciones y profesiones –cada vez en menor número– a las que se señala como “más apropiadas para los chicos”. El ejemplo al que siempre se acaba aludiendo es el de tornero.

Así mismo, la presencia y convivencia de chicos y chicas en las aulas y el carácter aparentemente inocuo y profundamente renovado (al menos en relación a otras épocas) del sistema educativo se convierte en otro argumento de peso a la hora de avalar la negación de diferencias y desigualdades de peso en la escuela.

A pesar de que pueden marcarse diferencias en el discurso de los distintos agentes presentes en la escuela (alumnado, profesorado, madres y padres), de partida sería posible destacar la existencia de un notable consenso en torno a la ausencia de diferencias significativas conducentes a la desigualdad entre chicos y chicas. Consenso que, como cabe

imaginar, queda reflejado en el escaso interés manifestado hacia la coeducación y, que además, se ve favorecido por aspectos como:

- La tendencia del sistema educativo a focalizar en los que se consideran como problemas del momento y en los que a menudo no se profundiza, sino que son tratados a modo de pinceladas. La labor de sensibilización se ve generalmente reducida a fechas y momentos puntuales y al uso de estrategias que no permiten profundizar ni mantener el interés sobre un tema durante un periodo prolongado de tiempo.
- La situación del profesorado, sumido en múltiples proyectos con finalidades diversas y que implican herramientas, conocimientos y estrategias diferentes. Esta pluralidad de objetivos obliga al mismo tiempo a dirigir la atención a puntos distintos y dificulta la focalización en cualquier temática que requiere un tratamiento profundo y extenso como puede ser la coeducación.
- Las y los jóvenes parecen a su vez inmersos en sus propias actividades y preocupados por los que consideran sus problemas particulares; cuestiones que generalmente dirigen su atención hacia las cosas que viven en el día a día y que les afectan en lo inmediato: los exámenes, el fin de semana, sus amigos y amigas. Como más de un profesor y profesora han indicado, resulta sumamente difícil captar su atención sobre cualquier tema que requiera un análisis detenido. Sus intereses, sus pensamientos aparecen fijados en otro tipo de cuestiones.
- Finalmente, la actitud de los padres y las madres tampoco parece ser indicativo de un repunte del interés hacia aspectos coeducativos. Por el contrario, el peso de las madres y padres en la dinámica de los centros resulta ser cada vez menor, y su participación se presenta llena de trabas y dificultades. En muchos casos se habla de falta de tiempo; en otros casos se menciona un déficit de interés y deseo de implicación. Sea cual sea la razón cabe señalar que –tampoco en este caso– la coeducación sale beneficiada. De hecho, la coeducación deja de percibir el soporte de una de las esferas en la que las desigualdades entre hombres y mujeres se manifiestan de forma más contundente: el núcleo doméstico, el espacio donde con mayor claridad se manifiesta la tensión derivada del distinto reconocimiento otorgado a las labores ejercidas por mujeres y hombres.

En conclusión podría decirse que ni el alumnado despistado, ni el profesorado saturado, ni las madres y padres ausentes aparecen hoy como posibles aliados de un hipotético reencuentro de la coeducación. A las circunstancias propias que afectan a cada uno de los colectivos nombrados, habría que sumar además otra serie de dificultades, fruto de las carencias que el trabajo en torno a la coeducación no ha alcanzado a cubrir durante los años en los que un número importante de esfuerzos estuvieron dedicados a su desarrollo. En este sentido, aún hoy se constata que:

- No existe a nivel general un marco interpretativo claro desde el que descifrar la noción de coeducación y ubicarla en el momento actual de la escuela.
- Del mismo modo, puede decirse que se carece de un esquema nítido de intervención. Se ignora quién está actuando en esta materia o cómo se está interviniendo. Además

existe un total desconocimiento sobre el tipo de acciones desarrolladas hasta la fecha y los resultados de las experiencias llevadas a cabo.

- Por último, se constata la inexistencia de referentes que estén trabajando en el ámbito coeducativo, así como un notable desconocimiento del tipo de discursos y reflexiones que actualmente se estarían elaborando alrededor de este tipo de cuestiones.

El diagnóstico al cierre de este primer punto lleva a confirmar el escaso protagonismo que la coeducación tiene en estos momentos en la comunidad escolar. Lejos de ser un elemento estructurado, definido y articulado, se presenta como una noción vaga, genérica y, sobre todo, vinculada a un concepto de desigualdad derivado de circunstancias vividas en el pasado.

DEBATES AL HILO DE LA COEDUCACIÓN. PERFILES Y VOCES DESDE LA ESCUELA

3.2

Tras el planteamiento general expuesto líneas más arriba, es momento de intentar profundizar en la perspectiva y los matices que ofrece el discurso, las voces de los distintos protagonistas a los que la investigación ha tenido acceso. Si en el primero de los puntos de este eje se ha avanzado una radiografía general y genérica de la relación entre la escuela y la filosofía y prácticas coeducativas, en este apartado, se busca completar un breve examen en torno a cada uno de los colectivos. De este modo se intenta dejar patente la diversidad de perfiles, voces y tendencias detectadas entre el alumnado, el profesorado y el grupo de madres y padres.

EL ALUMNADO

3.2.1

Una de las vías a través de las cuales se ha podido acceder a la opinión de los chicos y chicas en relación al modo en que ellos y ellas se perciben y se describen ha sido la encuesta. Tal y como se ha indicado previamente, la estrategia diseñada de cara a extraer la visión del alumnado en relación a la coeducación y, fundamentalmente, a los temas en ella implicados (diferencias, desigualdades, etc.) ha estado basada en el diseño y relleno de un breve cuestionario. Este material fue preparado tomando como base el trabajo realizado durante el curso 2002-2003 desde el Seminario de Coeducación de Araba, denominado:

Elkar ezagutzen dugu (DBH) y que se encuentra disponible en la pagina web del sindicato STEE-EILAS (67).

La encuesta constaba básicamente de dos apartados: en la primera parte se formulaban una serie de preguntas enfocadas al conocimiento de distintos aspectos de la personalidad y atributos de cada una de las personas encuestadas. En una segunda parte, las interrogantes focalizaban en el propio centro escolar, en las relaciones y el modo en el que ellos y ellas se visualizan y se describen en el entorno del colegio. Previa consulta con el profesorado de cada uno de los centros y, una vez introducidos los cambios considerados pertinentes, se hizo llegar la encuesta al alumnado. En la práctica cada uno de los tutores o tutoras se encargó de repartir el documento, que fue completado durante la hora de la tutoría. Posteriormente, los cuestionarios fueron recogidos y analizados, tras lo cual se redactó un breve informe en el que se recogían los resultados más llamativos.

Este informe constituirá la base de los debates generados en las distintas aulas y de cuyas conclusiones se da cuenta en el punto 3.3 de este documento. Sin embargo, antes de llegar a ese apartado, sería interesante fijar la atención en algunos de los resultados arrojados por la encuesta. Cara a ello conviene advertir que, del conjunto de interrogantes planteadas en el cuestionario se ha realizado una pequeña selección en la que figuran aquellos aspectos sobre los que, en general, el debate fue más intenso.

Como ya ha quedado dicho, la encuesta no puede considerarse en ningún caso representativa. Además teniendo en cuenta su objetivo real (servir como herramienta de debate) habría que admitir la probabilidad de que su propio diseño presente notables carencias o deficiencias. En este sentido conviene ser particularmente cautos y cautas en la lectura de los datos, que –opinamos– en ningún caso deben ser interpretados de forma estricta. Una cautela que no es óbice para reconocer el potencial que presenta este material de cara a poder señalar tendencias generales.

De este modo, reproducimos a continuación algunos de los resultados que –a grandes rasgos– arrojó la encuesta; formulario que –recordamos– fue completado por 183 alumnas y alumnos (68).

Para este breve análisis se han seleccionado las preguntas relacionadas con los siguientes aspectos:

(67) www.stee-eilas.org (apartado "Mujer").

(68) De los 183 cuestionarios contestados 121 pertenecen a estudiantes de 4º curso de la ESO y 62 a estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. Del mismo total de cuestionarios 83 fueron respondidos por chicas y 100 por chicos.

Mis habilidades:

Las CHICAS tienden a destacar entre sus habilidades:

- Actividades físicas relacionadas con: saltar a la cuerda, andar en patines, etc.
- Actividades relacionadas con el arte y la creación: danza, pintura, música, etc.
- Distintos aspectos vinculados a los estudios.
- Virtudes que tienen que ver con la habilidad para relacionarse con otras personas: hacer amigos, escuchar, etc.

Los CHICOS tienden a destacar entre sus habilidades:

- Actividades físicas relacionadas con la práctica de deportes como el fútbol, el baloncesto, el karate.
- Actividades relacionados con el arte y la creación, fundamentalmente la pintura o el dibujo.

Mis deseos:

Entre sus deseos o sueños de cara al futuro, las CHICAS destacan:

- Aspectos relacionados con el mundo académico y/o profesional: terminar bien los estudios, estudiar una carrera, encontrar un trabajo de su gusto o ejercer una determinada profesión.
- Aspectos relacionados con la superación de algún aspecto de su personalidad: superar la vergüenza, ser más responsable, ser buena persona, etc.
- Viajar y conocer mundo.
- Llegar a ser una persona conocida en el mundo de la música, el cine, la moda.

Entre sus deseos o sueños de cara al futuro, los CHICOS destacan:

- Llegar a ser un personaje famoso, fundamentalmente, en el mundo del deporte y en concreto el fútbol.
- Conseguir bienes materiales como: dinero, coches, etc.
- Aspectos relacionados con el mundo académico y/o profesional: terminar bien los estudios, estudiar una carrera, encontrar un trabajo de su gusto o ejercer una determinada profesión.
- Aspectos ligados a la idea de felicidad y/o bienestar: vivir bien, vivir contento, etc.

Si tuviéramos opción de elegir, quién nos gustaría ser:

A la pregunta de si tuviéramos la opción de elegir ser otra persona, ¿quién nos gustaría ser?, las CHICAS responden:

- No les gustaría cambiarse por nadie.
- Les gustaría ser una persona reconocida por sus valores: buena, de confianza, luchadora, etc.
- Les gustaría ser una persona famosa vinculada al mundo de la música, el cine o la moda.

Por su parte, a la pregunta de: Si tuviéramos la opción de elegir ser otra persona, ¿quién nos gustaría ser?, los CHICOS responden:

- Les gustaría ser una persona famosa vinculada al mundo del deporte, fundamentalmente futbolista.
- El resto asegura que no le gustaría cambiarse por ninguna otra persona.

A quién contamos nuestros secretos:

En este caso las CHICAS han afirmado:

- En la mayoría de los casos comparten sus secretos con sus amigas y/o amigos.
- También son muchas las que afirman contarlos a algún familiar.
- Finalmente también hay chicas que aseguran no contar a nadie sus secretos.

En este caso los CHICOS han afirmado:

- Un grupo mayoritario asegura no contar a nadie sus secretos.
- Los que optan por compartir sus secretos lo hacen principalmente con los amigos y/o amigas.

Cómo nos vemos a nosotros y nosotras mismas:

Las CHICAS tienden a describirse a sí mismas como:

- Felices, agradables, desordenadas, inquietas, femeninas.

Los CHICOS tienden a describirse a sí mismos como:

- Agradables, felices, buenos, desordenados y compañeros.

Las cosas que hacemos en el patio del colegio:

Las y los estudiantes en general afirman que en el patio las CHICAS pasan la mayor parte del tiempo:

- Fundamentalmente, hablando.
- Practicando juegos como: saltar a la cuerda, las cartas, etc.

Las y los estudiantes en general afirman que en el patio los CHICOS pasan la mayor parte del tiempo:

- Fundamentalmente jugando a fútbol o a pelota.

Cuál es nuestro comportamiento y actitud en clase:

Las y los estudiantes aseguran que el comportamiento de las CHICAS en el aula:

- Contribuye a crear una atmósfera de trabajo o, cuando menos un buen ambiente: realizan las tareas, están atentas, guardan silencio, etc.

En cambio, en relación a los CHICOS, las y los estudiantes aseguran que:

- Por lo general, su comportamiento y actitud en el aula dificulta el trabajo del grupo: hacen ruido, pasan el tiempo jugando, son vagos, etc.

Las cosas positivas que apreciamos en las compañeras:

En general, las y los jóvenes aprecian de sus COMPAÑERAS:

- La alegría, la lealtad, la generosidad, ser *jatorras*, trabajadoras y buenas personas.

Las cosas positivas que apreciamos en los compañeros:

En general, las y los jóvenes aprecian de sus COMPAÑEROS:

- Ser *jatorras*, divertidos, abiertos, fuertes, buenos amigos.

Las cosas que nos disgustan de las compañeras:

Entre los aspectos que las y los jóvenes reclaman a sus COMPAÑERAS estaría:

- Ser mentirosas, cotillas, chivatas, envidiosas, falsas y enfadarse con facilidad.

Las cosas que nos disgustan de los compañeros:

Entre los aspectos que las y los jóvenes recriminan a sus COMPAÑEROS estaría:

- Ser bordes, chulos, orgullosos, pelmas, plistas, desagradables, dejados, violentos y faltar al respeto.

Como ha venido indicándose, al margen de los porcentajes arrojados por la encuesta, el interés de la investigación en el empleo de esta técnica se centraba en el debate que pudiese surgir entre las y los jóvenes una vez les fuesen devueltos y expuestos los resultados extraídos.

Entrando a analizar las dinámicas desarrolladas en los distintos colegios, llama la atención la existencia de un punto de partida común a la mayoría de las aulas observadas: la dificultad para abordar el tema de las diferencias entre chicos y chicas. Hablar de lo que nos diferencia no parece tarea fácil porque:

- No hay un análisis o una reflexión previa que nos ayude a percibir las diferencias. Las cosas que hacemos chicos y chicas aparecen ante nuestros ojos como naturales y a veces nos cuesta identificarlas como diferencias. Son cosas que siempre se han hecho, y sobre las que no se ha reflexionado, están ahí, sin más. De hecho, una vez conocidos los resultados de la encuesta muchas de las y los jóvenes que participaron en las dinámicas de aula aseguraron que *“no tenían nada que decir”*.
- Nos cuesta saber de qué estamos hablando. A menudo las y los jóvenes confunden las diferencias con nociones como desigualdad o discriminación, y es por ello que su tendencia inicial al plantear el tema sea negar las diferencias cuando, en realidad, lo que quieren decir es que no observan elementos de desigualdad entre chicos y chicas. En cualquier caso, tampoco las desigualdades les resultan manifiestas, y en general se recurre a los ejemplos y casos típicos: la desigualdad en el mundo laboral o los malos tratos.
- Fruto de todo lo anterior, nos encontramos con una importante escasez de argumentos, ideas y herramientas que permitan desentrañar el origen de las diferencias, analizar el modo en el que se ejecutan y, sobre todo, observar las consecuencias que éstas conllevan. Nos cuesta ver por qué se producen esas diferencias, y sobre todo, qué las motiva y a qué nos conducen. Lo habitual es pensar que las cosas *“son como son”* o, lo que es lo mismo, que las cosas están como están porque la sociedad *“está así”*.

Como conclusión general habría que destacar que resulta difícil plantear el tema, y las primeras respuestas tienden siempre a ser lacónicas: no existen diferencias entre chicos y chicas. En este sentido, la encuesta y sus resultados se convirtieron en un apoyo útil y práctico de cara a promover la reflexión y el debate entre el alumnado. Un análisis más detenido de los datos y porcentajes animó a chicos y chicas a implicarse en un progresivo recuento de aspectos en los que ellos y ellas parecen diferir.

En función de lo enunciado por los y las alumnas, las diferencias más notables se expresarían en los siguientes ámbitos:

- ACTIVIDADES COTIDIANAS:
 - Ellos dedican más tiempo a las actividades físicas (el deporte), a estar con los amigos, a divertirse, hacer bromas.
 - Ellas dedican más tiempo a actividades artísticas (pintura o dibujo, música, baile), estudiar (llevar al día los cuadernos, estudiar), hablar con las amigas.
- COMPORTAMIENTOS Y ACTITUDES:
 - Ellos muestran un comportamiento más atrevido, agresivo, basto y bruto. También aparecen como más activos y movidos. Los chicos aseguran que en muchas de las cosas que hacen sólo buscan divertirse, pasar el rato, y, en este sentido, se diferencian notablemente de las chicas: ellas, afirman, si hacen las cosas es para hacerlas bien. Los chicos señalan que ser vago a veces es síntoma de felicidad (vivir el momento, sin preocupaciones). A ello las chicas responden que la felicidad también puede llegar como recompensa al trabajo realizado.
 - Ellas muestran una actitud más comedida, respetuosa, educada y responsable. En algunos casos aparecen vinculadas a actividades más pasivas (estar sentadas hablando) aunque también se las presenta como "estresadas", pendientes siempre de lo mucho que tienen que hacer.
- CARÁCTER Y FORMA DE SER:
 - Los chicos aparecen como más espontáneos, directos, despreocupados, vividores. Sin embargo también reconocen ser muy reservados y celosos de sus secretos, sus preocupaciones e inquietudes personales. Las chicas aseguran que ellos dicen lo que piensan a la cara pero no muestran la misma sinceridad con cuestiones más personales (sentimientos, pensamientos, secretos). Además son vistos también como más orgullosos.
 - Las chicas aparecen como más comunicativas y amigas de sus amigas. Les gusta la intimidad y la cultivan. Se consideran más cariñosas que los chicos, pero estos aseguran que ellas critican más a los compañeros y compañeras y, a menudo, de forma solapada; se enfadan más y con facilidad y son más rencorosas. Las jóvenes aseguran que dan muchas vueltas a las cosas, se preocupan demasiado y viven pendientes de lo que la gente dice o piensa de ellas. Una preocupación por *el qué dirán* que –afirman los chicos–, tiene relación con el carácter perfeccionista de las chicas. Además las chicas son más organizadas, ordenadas y metódicas y parecen mostrar una mayor inquietud y preocupación por el futuro.

En cierta forma llama la atención el hecho de que la discusión se redujese al propio ámbito de las y los jóvenes. Al hablar de diferencias lo hicieron desde su punto de vista, desde la experiencia en el día a día. Apenas se aludió a otro tipo de temáticas más generales y que en principio son las que aparecen de forma más recurrente en los medios de comuni-

cación: discriminación laboral, malos tratos y violencia contra las mujeres, etc. Por el contrario, los debates más intensos giraron en torno a dos cuestiones particulares, que por el peso que adquieren en el universo de las y los jóvenes merecen ser tenidas en especial consideración. Nos referimos en este caso al fútbol y al aspecto exterior o apariencia física.

Resulta obvio afirmar que la relevancia que el fútbol y el cuerpo adquieren en el discurso de las y los jóvenes está claramente relacionada con la edad y el momento biográfico que ellos y ellas atraviesan. Este hecho sin embargo no debe servir de excusa para desechar un análisis más detenido sobre el tipo de argumentos empleados a la hora de debatir en torno a las dos cuestiones mencionadas. Es más, pensamos que un examen detenido de los elementos que se articulan alrededor del fútbol (y de modo más amplio, el deporte) y la apariencia física puede ofrecer algunas pistas sobre el modo en que las desigualdades tienden a expresarse en el universo de las y los más jóvenes.

El fútbol o, mejor dicho, los futbolistas funcionan como un referente importantísimo para los chicos. De hecho, no sólo aparecen ligados a una de las actividades que más les gusta realizar (el deporte y el ejercicio físico en general) sino también a un estilo de vida que, en principio, les resulta atractivo: los futbolistas no trabajan (o al menos muchos jóvenes no identifican el fútbol como un trabajo o una profesión), tienen éxito en la vida (son famosos, conocidos, la gente les admira, les alaba), disponen de mucho dinero y buenos coches y, además, aparecen siempre rodeados de chicas atractivas.

En este sentido, para los chicos el referente de prestigio y reconocimiento social lo representa el fútbol. Un referente que encaja con un estilo de vida fácil y que además –hasta la fecha– es exclusivo de los chicos. Es cierto que también se puede alcanzar la fama y el prestigio de forma relativamente fácil siendo actor o cantante pero, incluso para esto, hace falta pasar por una academia y, además, entrar en competencia con las chicas; algo que hoy por hoy no acontece con el fútbol. Este es un campo de la fama reservado a los varones. Y debido al soporte mediático con el que cuenta la práctica futbolística no puede decirse que se esté hablando de un campo cualquiera. El fútbol no es sólo el deporte rey, es también un tema estrella en noticiarios, prensa, etc. Además el fútbol no es sólo una cuestión local, sino que se visualiza como una actividad presente en todo el mundo.

Escuchando los comentarios vertidos por el alumnado respecto a este tema, puede observarse cómo se construye un estrecho vínculo entre fútbol y masculinidad, una ligazón que sitúa a los chicos en un nivel superior a sus compañeras ya que ellas nunca podrán alcanzar los beneficios que este deporte reporta a los varones. Si la cima del éxito social la representa el fútbol, es claro que ellas nunca van a poder acceder a ella, y por lo tanto, siempre se encontrarán en un nivel inferior.

Sin necesidad de llevar el análisis hasta el extremo, parece evidente que tanto el deporte en general, como el fútbol en particular atrae a los chicos por su capacidad para poner en escena y expresar muchos de los que reconocen como atributos y características de su personalidad. Satisface su necesidad de tomar parte en el grupo desde una relación fundamentalmente lúdica, divertida, liviana. Les permite pasar el tiempo de forma activa, ejercitándose, trabajando aquellos aspectos de su físico que les posibilita medirse con los otros (la velocidad, la habilidad, la destreza, la fuerza, etc.). Constituye un escaparate ante

los demás, una forma de figurar en una actividad que controlan y dominan. La mayoría de los chicos que lo practican se sienten seguros, cómodos y divertidos jugando a fútbol. Por último el fútbol les permite medirse, comparar sus habilidades y sobre todo dar rienda suelta a la competitividad y deseo de triunfo. Jugando al fútbol pueden superar a sus rivales (incluso a los que son rivales en otros ámbitos, ya que la rivalidad entre los chicos puede solventarse en un partido de fútbol).

Para las chicas el problema no es sólo que no puedan acceder a la cima del fútbol, esto es al reconocimiento social pleno como futbolistas. Lo que realmente puede llegar a preocupar es la capacidad que tiene esta actividad para –como se ha visto– imponerse como modelo y actuar como rasero a la hora de calificar a las chicas (69).

En el caso de las chicas uno de los medios más eficaces para conseguir el reconocimiento social, es su aspecto físico. En este sentido, el cuerpo supone para las chicas lo que para ellos es la práctica deportiva. El cuerpo aparece como un ámbito donde se dirimen distintas cuestiones como: la propia identidad (cómo me construyo, quién quiero ser), el reconocimiento ante los otros y otras (llamar la atención por la belleza o la apariencia en general), la rivalidad con el resto de las chicas (tener mejor aspecto y presencia y destacar frente al resto de compañeras), etc.

Por su relevancia, es claro que el cuerpo acapara muchas de las discusiones entre chicos y chicas y, de hecho, resulta evidente que la preocupación por el físico es propia tanto de chicos como de chicas. Sin embargo llama la atención el hecho de que sea en el caso de las chicas cuando este tema aparezca identificado con elementos que superan el ámbito de la apariencia, el cuidado e incluso el adorno. De ellos se puede decir que son más o menos descuidados con su aspecto, más o menos limpios o aseados; en el caso de ellas, al hablar de su cuerpo se pone de manifiesto un modo de ser y estar en el mundo. En este sentido, se sugiere que la relación de las chicas con su cuerpo refleja: su obsesión por la perfección, el tipo de relaciones de competencia que establecen con otras chicas, su ansiedad por recoger las miradas de los chicos, etc. A su vez, la aparente preocupación de las chicas por su cuerpo pone el énfasis en el aval de un tipo de referente externo (y generalmente masculino) que las juzga por aquello que sobresale en su imagen, la manera de presentarse ante los otros y las otras, su forma de hacer y actuar, etc. En función de este hecho, las jóvenes aseguran sentir una presión importante ante *el qué dirán*, algo que en numerosas circunstancias condiciona sus actos y decisiones.

De igual modo, las chicas son percibidas como presa de multitud de complejos que en determinadas circunstancias pueden llegar a ejercer como una importante traba a su desarrollo personal.

(69) En este punto habría que señalar que, aunque no aparece de forma especialmente acusada en los debates entre las y los jóvenes, es posible percibir la sensación de desplazamiento que también sienten aquellos chicos que no están interesados por el fútbol y, que, de este modo, parecen desmarcarse de uno de los ejes que actúa en la construcción de una masculinidad hegemónica.

En cualquier caso, ellos y ellas reconocen la relevancia que adquiere el físico en sus relaciones y en el modo de presentarse en público. Y parece evidente que la preocupación de los chicos hacia su físico es un elemento en alza. Una muestra de ello sería el deseo de los jóvenes –manifestado a través de la encuesta– por cambiar algún rasgo de su físico. Sin embargo, esta es una realidad que se niegan a reconocer, circunstancia que las chicas relacionan con el carácter orgulloso de sus compañeros. A pesar de ello, y en el caso concreto de los chicos, cada vez son más los que muestran y demuestran abiertamente su interés en el cuidado del cuerpo. Sin embargo, de momento la gramática del cuerpo (el cuerpo como forma de expresión y comunicación compleja) sigue siendo dominada por las jóvenes, entre otras cosas porque la propia industria de la moda y el resto de componentes ligados al adorno corporal (complementos, maquillaje, peluquería, etc.) está infinitamente más desarrollado en el caso de las mujeres. De este modo, ellos siguen pensando que la preocupación por estar bien, guapas, etc., es una cosa –exclusivamente– de mujeres. Una preocupación que además aparece asociada a su interés por atraer la atención, en particular, de los chicos.

Las discusiones que tuvieron lugar en las diferentes aulas (sobre todo entre el alumnado de más edad) en relación al físico arrojarían una conclusión clara: el cuerpo es un importante elemento en torno al cual las y los más jóvenes vehiculan una gran parte de sus inquietudes, deseos, necesidades y gustos; canalizando además, muchos de los estereotipos construidos en torno a hombres y mujeres. Una idea esta última –la de los estereotipos– que ayuda a entender el hecho de que desde el análisis de las encuestas sorprenda el alto porcentaje de chicos que interrogados por lo que cambiarían de su persona si tuvieran opción aluden a algún aspecto de su físico. Una pregunta a la que un alto número de chicas respondieron asegurando no querer cambiar nada.

Ningún chico dio una explicación a este hecho, y la mayoría pareció no sentirse identificado con este tipo de respuesta. Como se ha comentado previamente, las chicas identificaban este silencio con el orgullo que habitualmente muestran sus compañeros y les impide admitir sus fallos o debilidades. En el caso de la respuesta de las chicas, nadie parecía darla por buena, insistiéndose una y otra vez en la importancia que para ellas tiene su apariencia y en los esfuerzos que todas realizan por mejorar esta faceta de su persona. Una vez más emerge con fuerza la idea preconcebida de que son sólo ellas las que se interesan por el físico, mientras que para ellos (y a pesar de que los resultados de la encuesta muestran la preocupación de los chicos hacia este mismo tema) continúa siendo un tema difícil de abordar.

Aun sin elementos para poder profundizar mucho más en esta línea de análisis, lo que sí parece claro es que hoy por hoy el cuerpo parece actuar como una de las claves fundamentales en el modo en el que chicos y chicas construyen y expresan sus identidades, observándose eso sí notables diferencias en las vivencias y formas de canalizar y negociar esta relación: mientras para ellos sus vínculos con el cuerpo permanecen aún en el ámbito de lo privado y lo íntimo; para ellas, su cuerpo es uno de los elementos estratégicos en su forma de estar y aparecer en lo público, en lo social.

Reflejo del modo en el que ellos y ellas usan su cuerpo en relación al entorno son las diferencias que unos y otras señalan a la hora de describir sus comportamientos y actitudes en distintos espacios del colegio. Los chicos son descritos como especialmente activos,

movidos, inquietos y a menudo se les acusa de molestar e intimidar. Ellas aparecen en una actitud mucho más pasiva, comedidas y temerosas de ciertas actitudes y acciones de los chicos. Sienten vergüenza de ejercer como protagonistas en las actividades del centro y reconocen sentirse retraídas en espacios como los pasillos o el comedor donde piensan que sus movimientos pueden ser observados y criticados.

Dejando a un lado el análisis de los debates surgidos en el aula en torno al cuerpo y las actividades físicas de los chicos, parece interesante llamar la atención sobre un último aspecto presente también a lo largo de la discusión generada en los distintos grupos de alumnas y alumnos. Hacemos referencia en este caso al comportamiento mostrado por ellos y ellas en relación a las actividades y la dinámica marcada por el centro escolar. En este sentido, habría que destacar la unanimidad que generalmente ha existido a la hora de reconocer el comportamiento de las alumnas como aquel que mejor se adapta a las finalidades promovidas por la escuela; entre ellas: el aprendizaje de contenidos, actitudes y normas de convivencia y de trabajo en grupo. Un comportamiento que, en el caso de los chicos, tendería a alejarse o incluso transgredir las normas promovidas desde el entorno escolar. En este caso una de las cosas que ha resultado más sorprendente sería, no sólo la capacidad de los chicos para reconocer este hecho, sino la parsimonia y tranquilidad con la que lo han hecho.

Nuevamente, la fuerza de los estereotipos emergería con claridad de cara a promover una imagen de las chicas en la que destaca su mayor identificación con el cumplimiento de la norma, frente al modelo masculino construido desde la transgresión de los comportamientos y actitudes reglamentadas.

EL PROFESORADO

3.2.2

El segundo de los agentes al que se ha dirigido la atención en el proceso de inmersión en los centros escolares ha sido el profesorado. Inicialmente cabría destacar que la reflexión que realizan profesoras y profesores en torno a la coeducación –o algunos de los temas vinculados a esta noción– comienza por lo general en un tono de cierto escepticismo. Por una parte –se asegura– hay motivos para ser optimistas, de hecho el ámbito educativo representa una de las esferas en las que, al menos a nivel formal, mujeres y hombres parecen haber alcanzado mayores cotas de igualdad. Las mujeres cuentan con derechos plenos para su incorporación al sistema educativo y su presencia numérica en esta esfera se ha incrementado notablemente en las últimas décadas. En este sentido, una interpretación de la coeducación como motor básico para la consecución de la igualdad de derechos entre mujeres y hombres arroja resultados favorables importantes. Sin embargo, por otro lado, existe una cara diferente de la misma moneda: en el momento que el análisis se detiene en la observación de la cotidianeidad, de la dinámica de las aulas, las relaciones que se gestionan en el día a día, el tono de la reflexión se vuelve mucho más pesimista. Aún existen –se asegura– muchos reductos de resistencia al cambio y la transformación.

Observando a las y los jóvenes, el profesorado percibe que ellos y ellas reproducen muchos de los esquemas tradicionales; esquemas que aparecen profundamente interiorizados y que el alumnado habría ido tomando de ámbitos diferentes: no sólo de la escuela, también de la familia, los medios de comunicación o el ocio. Todas estas esferas constituyen referencias fundamentales de niños, niñas y jóvenes y, por lo tanto –considera el profesorado–, la responsabilidad de la situación de mayor o menor paridad en la que ellos y ellas están creciendo debería ser repartida entre todos los agentes.

A grandes rasgos cabría apuntar que, en relación con la coeducación, el profesorado percibe a la escuela como un espacio en el que se han producido cambios notables en las últimas décadas. Con la entrada en vigor de la LOGSE la coeducación pasa a contar con cierto respaldo oficial y empiezan a trabajarse cosas concretas. Sin embargo, para entonces ya había gente interesada en el tema y que se había formado a través de cursos, charlas o seminarios. Se ponen en marcha distintas actuaciones aunque, por lo que profesoras y profesores comentan, no existe la sensación de que la coeducación haya contado con un marco sólido en el que poder tomar asiento y desarrollarse. Más bien se habla de acciones esporádicas y, de hecho, esta es también la tendencia actual en los colegios a los que la investigación ha podido llegar. De este modo lo que se escucha con más frecuencia es la existencia de campañas y actos puntuales, o programas –más o menos establecidos– en torno a los que se trabaja curso tras curso. Muestra de esto último serían los programas relacionados con la educación sexual.

En cualquiera de los casos se señala que el mundo de la educación ha realizado un esfuerzo importante por responder a las demandas coeducativas y, uno de los ejemplos que resulta más significativo a la vista de las profesoras y los profesores es el material escolar. Aún reconociendo que queda mucho por hacer se observa que tanto el lenguaje como los contenidos de los libros de texto habrían mejorado ostensiblemente. De cualquier forma, donde realmente se sitúa la tensión de la puesta en práctica de la filosofía y planteamientos coeducativos es –se asegura– en el día a día. Desde este prisma, la coeducación demanda un trabajo, una observación y una atención continuas. El profesorado siente en este sentido que es un referente permanente para el alumnado y un testimonio directamente al ámbito de las actitudes y la dificultad de trasladar la teoría a la práctica.

Y es en esa toma de conciencia del valor de las acciones y actitudes del día a día donde emergen las críticas, sobre todo, hacia los medios de comunicación, uno de los agentes que en opinión del profesorado adquiere un mayor poder de cara a la producción y reproducción de modelos sexistas. Influencia que –evidentemente– alcanza no sólo a las y los más jóvenes sino al conjunto de la sociedad. De hecho, profesoras y profesores llaman la atención sobre el papel que los medios de comunicación juegan en la creación de una imagen ficticia según la cual la discriminación hacia las mujeres sería una cuestión prácticamente resuelta.

Los medios de comunicación y en particular todo lo que guarda relación con la cultura visual y las nuevas tecnologías estaría funcionando como un potente referente de cara a las y los jóvenes y una variable que a la escuela le resulta prácticamente imposible controlar. De ahí que a menudo el profesorado se lamente de estar actuando contra corriente.

Hay que considerar, también, otros agentes sociales que están actuando sobre la realidad de chicos y chicas, marcando una impronta que influye notablemente en la labor de las y los profesionales de la educación. Las niñas y niños llegan a la escuela con unos patrones y esquemas interiorizados que, en general, resultan muy difíciles de desmontar. En este caso, al citado poder de los medios de comunicación como constructores y emisores de modelos y referentes habría que sumar la impronta innegable de la familia, principal responsable del proceso de socialización de chicas y chicos.

El protagonismo de la familia está presente a lo largo de todo el discurso ya que, tal y como se analizará más adelante, el profesorado percibe el núcleo doméstico como uno de los focos principales de emisión de imágenes y discursos de discriminación y desigualdad para las mujeres. Estando el trabajo del profesorado y el de madres y padres tan relacionado resulta comprensible observar la tendencia de las y los profesionales de la educación a mostrar su frustración ante el escaso soporte que –entienden– reciben de parte de la esfera doméstica. Existe la sensación de que por mucho que la escuela haya avanzado en los postulados y prácticas coeducativas, el auténtico reto reside en la transformación de los roles y estereotipos que siguen dominando la definición de dos figuras cruciales como son la de la madre y la del padre. *“las familias son el principal referente que ellos (el alumnado) tienen para ver y oír”*.

Una constatación que no parece dejar muy tranquilo a nadie ya que el profesorado es consciente de las dificultades que las familias tienen a la hora de encontrar asideros que doten de soporte a su voluntad de alejarse de las pautas y modelos socialmente establecidos.

Volveremos sobre la familia más adelante, cuando hagamos mención a los rasgos que, según el profesorado, marcan de forma más significativa las diferencias entre los chicos y chicas de hoy. No obstante antes de llegar a ese punto, queremos señalar otro de los agentes que –a tenor de lo apuntado por profesoras y profesores– adquiere una responsabilidad significativa en el proceso de socialización de las y los jóvenes y, por lo tanto, en la consecución de una educación paritaria para ellas y ellos. Hacemos referencia en este caso al mundo del ocio.

El ocio habría adquirido en los últimos años un papel creciente en la vida de las niñas y niños y de las y los escolares en general. Este protagonismo guarda relación con diversos factores, entre los cuales el profesorado destaca la creciente profesionalización del tiempo libre. Hoy, el ocio es visto como una esfera más de la educación. Las personas que trabajan en este ámbito son consideradas cada vez más como responsables de otra parte de la formación de niñas y niños. Una parte si se quiere más informal, pero no por ello menos relevante. Esto ha conllevado, la preparación y formación de personal especializado en la organización y dinamización del ocio de las y los más jóvenes.

Fruto de esta situación emergen indudables beneficios (algunos de ellos directamente relacionados con la labor de difusión de la coeducación) al tiempo que también se generan –de parte del profesorado– una serie de dudas. Entre ellas merece destacarse la tendencia a recargar la agenda de niñas y niños con este tipo de actividades extraescolares que, en la práctica, terminan organizando y acaparando la mayor parte de su tiempo libre. Este hecho conlleva –en opinión de las profesoras y profesores consultados– que la persona se sienta abrumada por todas las actividades que debe realizar y no pueda disponer de un tiempo y

un espacio personal. Un espacio que, en teoría, debería servir para que todas y todos pudieran crecer –también– en valores, y vida interior, algo que –se subraya– está muy ligado a la posibilidad de impulsar y generar una sociedad más paritaria e igualitaria.

Desde este prisma también el ocio es asociado al cúmulo –excesivo– de actividades y acontecimientos que terminan arrastrando a la persona y que junto a la competitividad que domina el día a día configura un escenario poco halagüeño de cara a cualquier trabajo en valores.

En cualquiera de los casos, aunque sólo sea por la propia dimensión que adquiere el ocio en la vida de las y los jóvenes se hace necesario contar con ese tiempo y buscar fórmulas para canalizar parte de su potencial socializador a favor de la transmisión de pautas coeducativas. Este parece ser otro de los retos de cara a la promoción de nuevas líneas de actuación en el ámbito de la coeducación.

Una vez enumerados los principales agentes sobre los que el profesorado ha fijado su atención a la hora de trazar su particular diagnóstico de la coeducación merece la pena detenerse en el análisis que este colectivo desarrolla en relación a las diferencias que marcan el comportamiento y actitudes de chicos y chicas. En este punto conviene recordar que, a diferencia de las voces del profesorado recogidas en los documentos elaborados en torno a los Ejes 1 y 2, en este caso, las y los profesores hablan desde su experiencia cotidiana en el aula y no tanto desde un carácter de experto o experta o desde el compromiso coeducativo característico de mujeres formadas en la materia y/o comprometidas con el feminismo, etc.

Inicialmente el profesorado admite que, generalmente, chicos y chicas no tienen ningún problema a la hora de trabajar juntos en el aula. Siempre hay excepciones, y se reconoce que, a menudo, hay que motivarles e incluso obligarles a que formen grupos mixtos. También es necesario tener en cuenta el factor edad: cuanto más mayores son, menos reparo tienen a la hora de trabajar chicos y chicas conjuntamente. En cualquier caso, se insiste, esta no resulta ser una cuestión especialmente problemática y, con el paso de los años, ellos y ellas se acostumbran a compartir pupitre, tareas y responsabilidades.

Fuera del aula, sin embargo, la distancia que separa a chicos y chicas parece agrandarse considerablemente. Al menos hasta los 15 ó 16 años, cabría pensar que ellos y ellas pertenecen a dos mundos bien diferenciados.

A tenor de lo comentado por el profesorado, el universo de los chicos gira en torno al fútbol, y, de forma más general en relación al deporte y todo lo que aparece vinculado a la fuerza. El fútbol y la fuerza física constituyen así los dos elementos más valorados desde el prisma masculino, actuando además como rasero a la hora de medir su relación con el resto de los chicos y, por supuesto, con el conjunto de las chicas.

Como se ha venido insistiendo, el fútbol constituye en este universo masculino un elemento central en torno al cual se articulan, cuando menos, tres aspectos centrales de la personalidad y actitud de los chicos.

- El fútbol es visualizado por los jóvenes como una opción profesional de alto prestigio y reconocimiento social a cuya cima, se sabe, acceden sólo unos pocos elegidos pero a la que prácticamente todos intentan llegar.
- El fútbol constituye además uno de los mecanismos de integración que más peso tiene en el caso de los chicos.
- Finalmente, el fútbol representa el tema central de las conversaciones y en torno al cual los chicos gustan de poner de manifiesto sus conocimientos y dotes de análisis.

Las chicas por su parte aparecen ubicadas en un universo bien distinto, caracterizado básicamente por la primacía de los sentimientos y la sensibilidad. Esto se manifestaría en la tendencia que muestran las chicas a tomar parte en todo tipo de actividades vinculadas a la música, la danza, la escritura y la creación en su conjunto.

Por lo tanto, al margen de que progresivamente se estén detectando cambios y transformaciones, las actividades y esferas con las que chicos y chicas se identifican siguen estando ligadas a mundos que aparecen como antagónicos e incompatibles.

Más allá de este tipo de diferencias en las predilecciones expuestas por ellos y ellas, el profesorado constata además las distintas tendencias que chicos y chicas muestran a la hora de orientar su futuro. En este caso, los chicos parecen mostrar una clara preocupación por conseguir, ante todo, bienestar económico: quieren ganar dinero de forma fácil y rápida. Priorizan todo lo que tiene que ver con distintos logros materiales, exteriores (*“sí no tienen coche se mueren”*) y, al menos en el discurso, manifiestan su preferencia hacia estudios técnicos que les asegure de forma inmediata un puesto de trabajo. Si saben que los estudios de fontanería les van a permitir acceder rápidamente y en buenas condiciones al ámbito laboral, no dudarán en proclamar su disposición a ser fontaneros. Para ellas otros aspectos como la vocación, el tener estudios superiores o una profesión con la que puedan disfrutar siguen siendo los elementos que, en teoría, adquieran mayor peso en su orientación laboral.

Finalmente el profesorado distingue un tercer núcleo en torno al cual se concentra un número importante de elementos diferenciadores entre chicos y chicas. Se trataría en este caso de todos aquellos aspectos que guardan un vínculo directo con los roles aprendidos en relación a lo doméstico.

Según comentan las y los profesores, el conjunto de jóvenes (ellos y ellas) muestra actualmente un claro rechazo ante la idea de tener que involucrarse en las tareas del hogar. En este sentido, no puede decirse que los roles tradicionales (al menos los ligados a la figura del ama de casa) estén reproduciéndose de forma sistemática. Lo que sí parece permanecer vigente es una fuerte división entre los estereotipos de madre y padre. En este caso es la figura de la madre la que –al margen de que esté totalmente integrada en el mercado laboral– aparece identificada con las responsabilidades de la casa, el cuidado y la atención de las personas; mientras que el padre reduce su intervención al papel de colaborador doméstico (en el mejor de los casos), siendo ligado a las facetas habitualmente identificadas con la esfera pública. En este sentido el profesorado muestra su decepción y preocupación ante los escasos cambios registrados en el ámbito doméstico. Las transformaciones –se asegura– no han sido tantas ni tan profundas como en principio cabría esperar.

Son precisamente las dificultades que se perciben a la hora de transformar la situación de desigualdad que afecta a las mujeres en el ámbito del hogar las que generan un mayor pesimismo entre el profesorado. En este sentido, el discurso de profesoras y profesores tiende a deslizarse desde la valoración positiva de los logros alcanzados en esferas como la educativa e incluso la laboral, hacia el pesimismo que se desprende del análisis de ámbitos como el doméstico o el de los medios de comunicación. Se reconoce que se hacen cosas, se invierten esfuerzos, se trabaja desde la importancia de los valores. No obstante, se insiste en que el paso de la teoría a la práctica sigue siendo muy complicado.

Finalmente, a la hora de apuntar propuestas y posibles líneas de impulso a la coeducación se insiste en la importancia de trabajar desde –al menos– tres niveles:

- Por una parte desde el propio sistema educativo, promoviendo un desarrollo de la filosofía y la práctica coeducativa que supere los programas o iniciativas puntuales para insertarse en planteamientos más globales. En este sentido también se subraya la importancia de asegurar que las propuestas coeducativas alcancen a todas las edades, trabajando desde las y los más pequeños.
- En segundo lugar, se señala el interés de buscar fórmulas que faciliten el trabajo con las familias: programas destinados a las madres y padres, materiales de sensibilización dirigidos a madres y padres...
- Finalmente, se insiste en la importancia de seguir buscando fórmulas que posibiliten la sensibilización de las y los jóvenes hacia distintos aspectos coeducativos, promoviendo sobre todo el desarrollo de iniciativas conectadas a sus ámbitos de interés (nuevas tecnologías, audiovisual, etc.). Del mismo modo, se considera necesario insistir en la publicidad y difusión de premisas coeducativas, como estrategia que dotaría de legitimidad a las acciones del profesorado y el resto de agentes implicados en el avance hacia la paridad.

MADRES Y PADRES

3.2.3

El último de los agentes a cuyo perfil nos acercaremos en el análisis de la coeducación desde la escuela es el representado por el colectivo de madres y padres. En principio representa el grupo más alejado del ámbito escolar, con el que –en comparación con las y los profesionales de la enseñanza– interactúa de forma mucho más esporádica y limitada. Sin embargo, su papel en el avance coeducativo resultaría crucial. Esta es sin duda la primera de las conclusiones que se desprende de las conversaciones y entrevistas mantenidas con distintos protagonistas de la coeducación a lo largo del trabajo de campo. Desde el ámbito específico de la escuela el protagonismo de madres y padres en el desarrollo de pautas coeducativas aparece aumentado, importancia que, por otra parte, desde este colectivo nadie se atreve a negar. No obstante, y teniendo en cuenta los contactos mantenidos con madres y padres en el desarrollo de este tercer eje, resulta necesario atender

a una serie de consideraciones particularmente expresivas del modo en que el ámbito familiar entiende la coeducación y otras cuestiones más amplias a ella asociadas.

Cuando hablamos de las y los jóvenes de hoy en día, madres y padres aseguran que, en general, ellas y ellos tienen hoy más libertad a la hora de moverse, pensar y actuar, y cuentan con más recursos e información para encarar la vida que las generaciones previas. En opinión de madres y padres, este hecho tampoco implica en todos los casos consecuencias positivas; de hecho la posibilidad de tener a su alcance multitud de medios y opciones provoca en las y los jóvenes una importante confusión, y un cierto vértigo y ansiedad ante la necesidad de elegir.

Las circunstancias a las que deben enfrentarse las nuevas generaciones parecen ser idénticas para chicas y chicos, y de hecho una de las ideas que surgen espontáneamente en la reflexión de las personas adultas es la dificultad para distinguir diferencias en la situación que afecta a las y los jóvenes de hoy. Al primer golpe de vista no se aprecian diferencias y, mucho menos, desigualdades en la realidad de ellas y ellos. En consecuencia, cabría apuntar que, nuevamente, emerge la tendencia a presentar a las y los jóvenes en una situación de paridad.

Sin embargo, avanzar en la reflexión conlleva generalmente el descubrimiento progresivo de factores que contribuyen a modificar esa imagen inicial. En este sentido, se reconoce que las chicas de hoy presentan frente a los chicos un punto de partida diferente. La situación de las mujeres ha cambiado ostensiblemente en las últimas décadas y ello parece haber motivado transformaciones en la propia forma de ser y actuar de las chicas. A la vista del colectivo de madres y padres las jóvenes aparecen hoy como: más seguras, más firmes, con más fuerza, más impulso, más decisión. En este sentido, las chicas habrían dejado de ser tan retraídas, tendrían hoy menos limitaciones, y en gran medida habrían abandonado el segundo plano en el que la sociedad las ha ubicado tradicionalmente.

Uno de los aspectos en los que más hincapié se hace es en el protagonismo adquirido por las mujeres en sus propios cambios. Un protagonismo que gana relevancia ante la actitud mucho más pasiva de los chicos. Las chicas son las que han cambiado y las transformaciones, se reconoce, abarcan numerosas esferas. En el caso de los chicos, sin embargo los movimientos han sido mucho más tímidos. De hecho desde el colectivo de madres y padres se subrayan las limitaciones que los niños y jóvenes encuentran a la hora de canalizar y dar salida al mundo de las emociones. Los niños –se asegura– siguen sin poder llorar en público, esto es algo que aún resulta socialmente condenado. Fruto de este tipo de consignas, orientadas a coartar la expresividad de los varones, se perciben una serie de limitaciones que obstaculizan la implicación de los chicos en actividades artísticas, especialmente, la danza o el canto.

La esfera privada y en particular todo lo que tiene que ver con las actividades domésticas sigue siendo un espacio ante el que los varones muestran numerosas resistencias. Y si bien es cierto que se aprecian cambios notables en la actitud de las generaciones más jóvenes, los chicos aún definen su participación en el hogar como colaboración. En este sentido se valora muy positivamente las transformaciones que vienen detectándose entre los nuevos padres, cuya mayor implicación en el cuidado de hijas e hijos estaría generando imágenes y modelos muy positivos para los chicos. Algo aparentemente tan simple

como la proliferación de padres conduciendo las sillas y los capazos de sus bebés parece estar teniendo una repercusión importante, al menos, a nivel de imagen, facilitando el que los futuros padres cuenten con referentes alternativos a los tradicionales.

En cualquier caso, el hecho de poder ir descubriendo diferencias entre chicos y chicas permite pasar a un nivel más profundo de reflexión en torno al origen y factores que conducen a la distinción entre ellos y ellas. Un ejercicio que sin embargo resulta especialmente difícil. Existen muchas trabas para poder descifrar la motivación de las diferencias entre las y los jóvenes y, de hecho, resulta habitual aludir a alguna de las siguientes justificaciones:

- **Los gustos de ellos y ellas.** A lo largo de la reflexión madres y padres coinciden al destacar las diferencias que se advierten en el tipo de actividades en las que se enrolean chicos y chicas. Esto resulta especialmente llamativo cuando se profundiza en el análisis del tiempo libre de ellos y ellas. Los niños y los jóvenes muestran una clara predilección por los deportes, entre los que –como cabe esperar– sobresale el fútbol. Ellas sin embargo prefieren las actividades vinculadas a las artes, la música, la danza. Las madres y padres consultados perciben ésta como una distinción tremadamente nítida. Sin embargo, a la hora de aportar argumentos explicativos, se recurre a expresiones como: "depende de los gustos de ellas y ellos", "no hay una explicación" o "depende del carácter de cada uno".
- **La edad, las etapas por las que atraviesan las y los jóvenes.** Según las madres y padres, otro momento que contribuye a visibilizar las diferencias entre chicos y chicas tiene que ver con el periodo que abarca de los 12 a los 15 años. En palabras de las madres y padres consultados, este es un momento especialmente difícil para las chicas y chicos en el que se ven obligadas y obligados a iniciar un periodo de definición identitaria. Es una etapa vital llena de turbulencias y confusión; circunstancias en las que las y los jóvenes optan por cobijarse en el refugio que les ofrecen las identidades de género: en el proceso de construcción como personas, ser "chicas" y "chicos" y comportarse como se espera que lo hagan ellas y ellos les da seguridad. Es el momento en el que se encuentran con un cuerpo nuevo, y las diferencias emergen con más fuerza, se hacen físicas. En la tarea de moldear su identidad no caben ambigüedades, y, por ello, es el momento de marcar distancias. Chicas y chicos –afirman las madres y padres– pasan unos años en los que parecen evitarse. En general las relaciones pueden seguir siendo buenas pero cada uno buscará hacer su camino, en compañía, eso sí, de su grupo de amigas y amigos. La llegada a la universidad (o estudios superiores) es el momento –aseguran madres y padres– del reencuentro y nuevamente y de forma natural comienzan a hacer cosas juntas.

En esta interpretación de las diferencias el peso recae en el factor de la edad. Se alude a que es un momento de la biografía que *"hay que pasar"* y desde este prisma las diferencias se naturalizan, no hay una explicación, *"hay que asumir ese momento"*, y, de la misma forma que –sin razón aparente– tiene lugar el distanciamiento entre chicas y chicos, el reencuentro volverá a producirse años más tarde.

- **La educación en genérico.** Los chicos y chicas, se observa, son diferentes en relación al tipo de actividades que realizan, a las preferencias que manifiestan, al tipo de cuestiones que parecen interesarles. Estas son ideas que se admiten con cierta facilidad

una vez se avanza en la reflexión. Más difícil resulta, tal y como se está viendo, encontrar las motivaciones que se sitúan en el origen de este hecho. Las cosas que tratan ellas y ellos, las cosas que interesan a unas y otros no son las mismas. Las madres y los padres parecen aceptar esa realidad, dando por supuesto y aludiendo que *"alguien marca esas diferencias"*. Alguien o algo que queriendo o sin querer, en el proceso educativo en general –se dice– orienta a niñas y niños a diferentes actividades.

La responsabilidad de este proceso de diferenciación queda así sin delimitar, como en el aire, como algo que afecta a todos los agentes implicados en la socialización, al mismo tiempo que se evita un análisis pormenorizado de la participación que cada uno presenta en este proceso.

- **A veces, la familia; a veces la escuela.** En línea con lo que acaba de señalarse habría que mencionar el papel que madres y padres otorgan tanto al ámbito doméstico como a la escuela a la hora de profundizar en los atributos que definen a las y los jóvenes. Chicas y chicos crecen y se forman tanto en la familia como en la escuela, y, por ello, es lógico pensar que sea en estos ámbitos donde tienen acceso a los referentes que ayudan a moldear su identidad y personalidad. Madres y padres no omiten este hecho, pero, les cuesta ir más allá en el análisis y afinar en el reparto de tareas y responsabilidades. En general, no se tiene claro dónde empieza y termina el papel de lo doméstico y de la escuela. Por ello las culpas sobre uno y otro ámbito parecen repartirse sin un criterio demasiado definido. De este modo, y como se verá al abordar la definición que madres y padres construyen en relación a la coeducación, la tendencia apunta a un discurso genérico en el que las esferas de actuación de familia y escuela no terminan de adquirir un perfil nítido.
- **La naturaleza, lo genético como transversal.** Finalmente y como cierre al listado de justificaciones señaladas a la hora de intentar comprender los motivos de diferenciación observados entre chicas y chicos, habría que mencionar una de las razones que tiende a salpicar el conjunto de discusiones generadas en torno a este tema. Es sin duda uno de los argumentos más recurrentes y que surge allí donde el debate parece llegar a un punto muerto. Se trata de la genética, las diferencias que por naturaleza se atribuyen a chicas y chicos. Se alude a la genética para explicar por qué a ellas y ellos no les gustan las mismas cosas (niñas y niños hablan de temas diferentes –se asegura– ellas tienen sus ídolos de la tele, sus ídolos de la música; ellos tratan cuestiones diferentes...), por qué unas y otros muestran habilidades diferentes (como es el cuidado de las personas), por qué se vinculan a contextos y actividades diferentes (distinción en los juegos, en las actividades extraescolares, etc.).

Un argumento que se ve reforzado por la idea de la fuerza de la costumbre: *"siempre ha sido así"* y que, como ya se ha dicho, sirve para dar respuesta a muchos de los interrogantes planteados sobre el origen de las diferencias.

Después de haber enumerado esta serie de justificaciones, cabría insistir igualmente en el peso que otro tipo de visiones más críticas adquieren en el discurso de madres y padres. En este sentido es posible reconocer voces que apuntan con claridad a los distintos ámbitos de la socialización como responsables de las diferencias que se siguen perpetuando en la formación de identidad de las chicas y chicos. Ámbitos –entre ellos el doméstico– en los

que los modelos que mujeres y hombres ofrecen a las chicas y los chicos se convierten en una pieza fundamental para entender las actitudes y comportamientos de las y los jóvenes. Ámbitos en los que –se reconoce– las diferencias entre mujeres y hombres siguen actuando en muchos casos como elementos generadores de desigualdad. De hecho, se advierte, la resistencia de los hombres a asumir la corresponsabilidad en la gestión del ámbito privado, más allá de promover diferencias, incide, por ejemplo, en la desigualdad de oportunidades que hombres y mujeres presentan de cara al desarrollo profesional y laboral. Por ejemplo, a igual nivel de responsabilidad –se asegura– son las mujeres las que tienden a ceder en su actividad laboral en favor de una mayor presencia en el hogar.

Es precisamente desde esta visión y conciencia críticas de la situación de las mujeres desde donde es posible llegar a detectar y describir situaciones de discriminación que afectan o afectarán en el futuro próximo a las niñas y jóvenes de hoy día. Un avance en el nivel de análisis que en cualquier caso no resulta nada fácil. Las desigualdades, lo mismo que las diferencias, parecen diluirse en un contexto social que se dibuja cada vez más proclive a la consecución de la igualdad entre mujeres y hombres. Esto es al menos lo que se desprende del discurso de madres y padres. Ellas y ellos aluden a los importantes avances conseguidos en las últimas décadas y se muestran convencidos de que esta es la dirección que se seguirá en el futuro. Reflejo de esta visión positiva del trayecto recorrido por las mujeres serían los logros conseguidos –fundamentalmente– en el ámbito de la formación y el mundo laboral. De hecho –se afirma–, entre las y los jóvenes de hoy el hecho de ser chico o chica no parece suponer una traba especialmente relevante a la hora de poder desarrollar su propio proyecto educativo y profesional.

Hay quien evidentemente observa excepciones notables que le invitan a pensar que no todo resulta tan sencillo, no al menos para las chicas. Pero también en este caso los argumentos explicativos de la desigualdad o discriminación tienden a retomar ideas vinculadas al físico (la menor fuerza de las chicas les impediría acceder a determinadas tareas) e incluso la genética (la naturaleza parece disponer a las mujeres a labores como las de enfermera, y al cuidado en general de las personas). También es posible recoger discursos que muestran un claro escepticismo frente a este tipo de justificaciones de corte biológico, pero en general una reflexión desde este tipo de parámetros resulta tremadamente difícil y lo normal es que se tienda a pensar que las y los jóvenes son hoy libres de elegir el tipo de proyecto profesional en el que desean embarcarse. Las universidades y facultades parecen estar abiertas a todos y todas por igual. Tampoco las madres y los padres parecen influir en las decisiones formativas de sus hijos e hijas. Finalmente, el mercado laboral, es observado con esperanza ya que –se subraya– se estaría produciendo un relevo generacional que conduce a la dirección de las empresas a personas cada vez más jóvenes, abiertas y exentas de los prejuicios sexistas que a menudo se atribuyen a las personas de más edad.

Como puede apreciarse existe la convicción de que, progresivamente, aquellas que figuraban entre las discriminaciones más evidentes (la formativa y la laboral) están desapareciendo y, de hecho la tensión y la preocupación en el ámbito de la desigualdad de las mujeres parece recaer en estos momentos en el creciente número de casos de maltrato y violencia que vienen registrándose hacia ellas.

Este sí es un tema que preocupa a las madres y padres, ya que incita a pensar en el tipo de modelo que las personas que ejercen esta violencia representan de cara a los jóvenes de hoy.

Finalmente, y como cierre al examen del discurso del colectivo de madres y padres, cabe realizar un último ejercicio de análisis de cara a contemplar el tipo de conceptualización que ellas y ellos establecen en relación a la idea de coeducación.

Como punto de partida habría que destacar las dificultades que emergen a la hora de definir la noción de coeducación. En términos generales coeducar es considerado como el intento de promover una educación en la que se asegure que chicos y chicas estudian juntos. Desde esta perspectiva, un colegio implicado en la coeducación sería aquel que promueve actividades y dispone de medidas que potencian el que chicas y chicos se mezclen y comparten actividades, responsabilidades, etc. La organización en las aulas de grupos de trabajo mixtos, sería un ejemplo de este tipo de ideal coeducativo. De este modo, chicas y chicos aprenden a trabajar y a relacionarse juntos, apareciendo como objetivo principal la promoción de una esfera de estudio y trabajo mixta.

De forma paralela, surge una segunda definición de coeducación, atribuida esta vez al ámbito doméstico. Madres y padres reconocen que las cuestiones vinculadas a la discriminación o desigualdad que afectan a las mujeres no están presentes en las discusiones familiares. Según lo señalado, esta ausencia se hace más patente en el caso en el que los hijos son varones. En esta circunstancia el hecho de introducir planteamientos de este tipo en el ámbito doméstico parece innecesario. Teóricamente, sólo cuando el grupo doméstico alberga chicas y chicos estaría justificada una reflexión más profunda sobre el modo en que se educa a ellas y ellos (entonces la pregunta que se hacen madres y padres resulta evidente: ¿estamos educando en igualdad a las chicas y a los chicos?). Al margen de este tipo de casuística, lo que habitualmente tiende a identificarse con la labor coeducativa es la enseñanza a hijas e hijos de las labores de la casa y la promoción de una mayor responsabilidad en este tipo de tareas domésticas.

En vista de lo señalado, cabría llamar la atención sobre el modo puntual y anecdótico en el que la coeducación se introduce en la esfera doméstica, y las dificultades que encuentran las madres y padres para identificarlo con un tipo concreto de filosofía y práctica educativa y socializadora. Lo que sí parece quedar claro es el reparto de objetivos que escuela y familia deben asumir en relación a la coeducación (la escuela asegurando que chicas y chicos convivan y trabajen juntos en el aula; las familias, asegurando que ellas y ellos aprendan a realizar las tareas del hogar) y la necesidad al mismo tiempo de implementar algún tipo de estrategia que promueva el que ambas esferas caminen de la mano en la consecución de objetivos como el de la igualdad. Las fórmulas a aplicar de cara a este tipo de empresas no parecen fáciles de encontrar, fundamentalmente –se asegura– por las dificultades que los centros tienen para conseguir la implicación de las madres y padres, actualmente saturados de compromisos y afectados por la desmovilización que se señala desde distintos ámbitos de la intervención social.

Tal y como se anunciaba en la presentación de este tercer eje, el informe quiere dedicar un breve apartado a reflexionar en torno a las dinámicas grupales que tuvieron lugar en los colegios participantes en la investigación. De hecho, la observación en las aulas ha puesto al descubierto una serie de claves que merecen ser examinadas con detenimiento.

Como punto de partida para el análisis se plantea la existencia de dos modelos de contexto coeducativo que se corresponden con dos colegios diferentes en los que tuvieron lugar distintas dinámicas con alumnado. Las respuestas obtenidas y, fundamentalmente, los discursos y actitudes percibidos en uno y otro centro han servido para plantear la existencia de distintos elementos a través de los cuales poder observar la coeducación más allá de los discursos y permitir una aproximación a su significado y materialización en el aula, en el espacio escolar. El examen de estos dos modelos ayudará además a discernir y analizar aquellos aspectos que actúan como freno a la coeducación, frente a los elementos que contribuyen a su impulso y dinamización.

Previo a entrar en el análisis habría que volver a insistir en la importancia que en esta fase de la investigación ha adquirido la estrategia metodológica. El diseño de la encuesta se ha revelado como una herramienta muy interesante en la medida que ha permitido un acercamiento a la dinámica de los centros escolares y una recogida de información de muy diferentes fuentes. En este sentido, habría que destacar entre las potencialidades del breve cuestionario elaborado:

- Su capacidad para recoger una información básica de la opinión y actitudes del alumnado.
- Su capacidad para implicar a profesoras y profesores en la dinámica de la investigación: ellas y ellos han sido los encargados de repartirla, se han responsabilizado de su correcto rellenado y, posteriormente, han colaborado en la presentación de los resultados de ella derivados. En todo momento han contado con la ayuda y el apoyo del equipo investigador, con el que han compartido además observaciones, reflexiones e inquietudes sobre distintas cuestiones vinculadas a la coeducación.
- Por último, habría que destacar la capacidad de la encuesta para generar un espacio temporal de reflexión en el que la descripción generada por los resultados del cuestionario es devuelta a sus protagonistas, –las y los alumnos– para su contraste final y auto-evaluación. Este ejercicio es el que realmente interesaba a la investigación, ya que –se intuía– permitiría hacer emerger una serie de elementos clave para entender el modo en el que la coeducación, –sus logros y sus carencias– se manifiesta en el ámbito escolar.

De esta puesta en escena de la coeducación, y de las distintas dinámicas llevadas a cabo en los centros escolares, ha quedado patente que la escuela es un poderoso espacio de tránsito y circulación de imágenes. En ella tienen lugar multitud de situaciones, episodios cotidianos aparentemente irrelevantes, alrededor de los cuales se generan discursos, valoraciones y actitudes que inciden de forma directa en la activación y/o desactivación de estereotipos. A través de la observación en las aulas se ha asistido a la escenificación de dos tipos de contexto en los que estos estereotipos han salido reforzados o, por el contrario, han sido rechazados.

En el primero de los casos, (al que de aquí en adelante se denominará como *Modelo abierto*) se alude a un grupo de aulas que, en gran medida, rompe las expectativas del grupo investigador. Distintos motivos llevan a pensar que entre todas y todos están trabajando en la construcción de un contexto coeducativo repleto de elementos que impulsan a la concreción de principios y prácticas más igualitarias para chicas y chicos.

En este grupo la presentación de los datos arrojados por la encuesta parece causar cierta sorpresa. De hecho muchos de los porcentajes que subrayan las diferencias existentes entre los chicas y las chicos, son contestados y rebatidos por el alumnado.

Los resultados del cuestionario dibujan una clara diferenciación entre las habilidades de ellos (fútbol y deportes en general) y ellas (actividades artísticas –dibujo, danza, música– y físicas como andar en patines, saltar a la cuerda....). Igualmente, se hace referencia a la mayor disposición de las chicas para el estudio, y a la diferencia que prevalece entre los objetivos que ellas y ellos persiguen de cara al futuro. Ellos sueñan con ser futbolistas de prestigio, ellas, por lo general, enfocan sus deseos al ámbito profesional y aspiran a realizar una carrera y trabajar en aquel oficio que más les atrae. Tanto ellas como ellos (aunque el porcentaje es mayor en el caso de los chicos) aseguran que en caso de tener opción, les gustaría cambiar algún aspecto de su físico. Las chicas aparecen como más extrovertidas y aseguran compartir sus secretos con las amistades y su familia; mientras, los chicos reconocen que en muchos casos, optan por no contar a nadie sus secretos o pensamientos íntimos. Finalmente, la encuesta saca a la luz las diferencias en las actividades que chicas y chicos llevan a cabo en el patio, en su tiempo de recreo; diferencias que se reproducen al observar la actitud de ellas y ellos en la dinámica y las tareas del aula.

Al hilo de las conclusiones derivadas de la encuesta, y atendiendo a las interrogantes que en torno a ella va planteando la profesora, las y los jóvenes muestran una actitud abierta y dispuesta al debate. Prácticamente la totalidad de los chicos y chicas presentes en el aula participan aportando sus opiniones y comentarios espontáneamente. Sorprende el hecho de que la mayoría de las intervenciones parecen interesadas en desmontar muchos de los presupuestos que emergen tras un primer análisis de los resultados de la encuesta.

En este sentido se afirma que chicos y chicas disponen de las mismas habilidades y que el hecho de que ellas y ellos dediquen atención a actividades diferentes tiene que ver con los gustos que unas y otros han desarrollado. Así, por ejemplo, se piensa que si los chicos juegan más y mejor al fútbol que las chicas, no es tanto porque ellos tengan una habilidad especial para este deporte sino porque les gusta más, lo practican más y aprenden mejor su técnica y su táctica. Los chicos, se asegura no son mejores que las chicas en la prácti-

ca deportiva; chicos y chicas destacarán en aquellas actividades físicas a las que dediquen más tiempo y esfuerzo.

Lo mismo sucede con los estudios. A pesar de que la encuesta revela que las chicas destacan en el ámbito de los estudios, las y los jóvenes aseguran que todo depende del esfuerzo que cada uno y cada una ponga en las tareas y de la dedicación invertida en ello.

A la hora de analizar los deseos mostrados por los chicos y las chicas, el grupo destaca el hecho de que ellos hayan enfocado sus sueños a la consecución de fama y prestigio, fundamentalmente a través de los logros deportivos: los jóvenes desean sobre todo convertirse en futbolistas o deportistas conocidos. A la hora de buscar razones explicativas a este hecho, los chicos mencionan la televisión como elemento que les impulsa a soñar y desear convertirse en estrellas. Ellas apuntan en una dirección similar al asegurar que el hecho de que todo el mundo esté pendiente del fútbol y de los futbolistas influye en los deseos de los chicos de querer convertirse en futbolistas. El grupo reconoce que no a todos los chicos les gusta el fútbol (ni el deporte) pero los únicos referentes que tienen, los únicos nombres y rostros famosos son los de los futbolistas.

Otra diferencia a la que se hace referencia en el grupo es a la dificultad que los chicos presentan –en relación a las chicas– para contar sus secretos y expresar abiertamente sus preocupaciones, sentimientos, etc. En este punto el grupo se pregunta sobre la amistad y el valor que ésta tiene para ellos y ellas. Desde el grupo, tanto los chicos como las chicas subrayan la importancia de las y los amigos y añaden que, en general, no tienen en cuenta el sexo a la hora de elegir la persona de su confianza. En este sentido aseguran no verse obligados a seguir la norma de: chicos con chicos y chicas con chicas. Aún así se insiste en las mayores dificultades de los varones a la hora de confiar sus pensamientos más íntimos, algo que para las chicas resulta menos costoso.

Por último, uno de los aspectos en los que se detiene el grupo es en la importancia que el físico tiene para ellos y ellas, así como en el tipo de atributos que definen el carácter de las chicas y los chicos.

En relación al físico cabría afirmar que éste es probablemente uno de los puntos en los que chicos y chicas presentan un mayor nivel de desencuentro. La encuesta pone en evidencia que ellos no están satisfechos con su físico y que habría varios aspectos de él que cambiarían. Los datos sin embargo retratan a las chicas en mayor armonía con su cuerpo. Estos resultados son fuertemente contestados por los chicos quienes insisten en la importancia que para las chicas tienen las cuestiones vinculadas al físico, la ropa, el maquillaje.

Ante este tipo de argumentos, ellas responden que las chicas quieren adornarse pero no modificar su cuerpo, algo que sí ocurre con los chicos, que –aseguran ellas– están muy preocupados por aspectos como el desarrollo de sus músculos.

A la hora de hacer mención al carácter de ellas y ellos las diferencias entre chicas y chicos aparecen de forma notoria: ellos son más bruscos, más brutos, más agresivos; ellas más educadas y formales. Sin embargo, esta visualización –nítida– de lo que les distingue, no impide que las y los jóvenes tengan claro el origen de las particularidades que definirían a cada uno de los sexos: son cosas que hemos aprendido, nos las han enseñado, las hemos visto en televisión y como tales, pueden cambiarse.

La oportunidad de cambiar, de transformar los distintos atributos y características asignadas a chicas y chicos es uno de los puntos clave en esta dinámica, y una de las expresiones que más se repitió al final del análisis de las diferentes cuestiones planteadas: las aficiones de ellas y ellos, sus habilidades físicas o intelectuales, sus deseos y sueños, su actitud, su forma de ser y comportarse... Todo lo que en estos ámbitos actúa diferenciando a chicas y chicos puede alterarse. Entrenamiento, esfuerzo, tiempo de dedicación, atención, interés o voluntad parecen ser aspectos claves a la hora de impulsar cambios en los roles asignados a chicas y chicos. Eso y la necesidad de modelos y referentes transmitidos, sobre todo, a través de las personas adultas, porque las diferencias –aseguran estos y estas jóvenes– se aprenden viendo cómo actúan las personas adultas.

En el contexto que acaba de analizarse las y los jóvenes se esfuerzan en romper estereotipos y para ello aluden claramente a los procesos de socialización, al aprendizaje, a la enseñanza; y, lo hacen al tiempo que construyen y generan un espacio de diálogo y participación en el que ellas y ellos toman parte en una actitud abierta, de escucha y un considerable nivel de respeto. Desde esta actitud, estas y estos jóvenes también generan dinámicas promotoras de la coeducación.

Un elemento clave en la gestión de esta esfera de diálogo y participación es, como cabe esperar, el profesor o profesora. También en este caso su presencia, su forma de hacer constituye una pieza fundamental, sobre todo de cara a la posibilidad de romper estereotipos: el tipo de ejemplos aportados, el modo de dirigirse a ellas y ellos, la forma de incitarles a la reflexión, la manera de interrogar... Todos los esfuerzos aparecen dirigidos en este sentido a promover la visualización del estereotipo, su carácter simplista y su poder reduccionista. De este modo, la figura del profesor o profesora actúa como una especie de segunda conciencia que les devuelve sus propios prejuicios y les aporta claves para poder ver más allá y argumentar desde elementos que superan los discursos y los límites establecidos.

Es precisamente desde esta visión y en función de las propuestas que emergen desde este Modelo abierto cómo la escuela cobra una dimensión nueva. Tal y como podrá apreciarse en el contraste con el que se ha denominado Modelo cerrado este tipo de discursos y dinámicas contribuye a desdibujar divisiones en espacios –ficticios– como los habitualmente definidos como públicos y privados. Por el contrario, todo el espacio se convierte en un espacio de aprendizaje y de relación; un espacio complejo en el que no caben lugares para las actividades de ellos y lugares para las actividades de ellas; espacios connotados por los juegos de ellos y ellas o espacios que permiten la reproducción de dicotomías gestoras de las diferencias de género. En este sentido, la escuela intenta, poco a poco, borrar límites y divisiones y avanzar hacia una concepción de espacio educativo no generizado.

Por el contrario, el Modelo cerrado pone sus cimientos en el ejercicio de producción y reproducción de un espacio generizado. Atendiendo a los discursos que soportan este modelo se observa cómo la escuela pierde toda posible aura de espacio neutro para convertirse en una prolongación de la tradicional división entre lo público y lo privado sujeta a las normas impuestas por los sistemas de género.

Al hilo de esta división es posible intuir las dificultades con las que toparán el resto de los elementos llamados a impulsar el contexto coeducativo. Las estrategias para romper estereotipos e imágenes preconcebidas difícilmente podrán salir adelante. De igual modo, cualquier tipo de dinámica que persiga el diálogo y la participación o difusión de mensajes, modelos y referentes orientados a la modificación de actitudes tenderá a fracasar ante las dificultades de romper con una inercia que busca reproducir pautas y discursos sexistas férreamente anclados en el entorno de las y los jóvenes.

En este contexto no interesa debatir en torno a las distintas habilidades expresadas por chicos y chicas. Existen diferencias reconocen ellos y ellas. Las chicas señalan que si ellas confiesan tener más habilidad en relación a los estudios no es porque son más inteligentes sino porque los chicos no estudian.

Ante este argumento ellos señalan que es más fácil destacar en el ámbito del deporte que estudiando. Además, algunos de estos jóvenes aseguraron que, en general, los chicos son más hábiles en casi todo, y que las chicas lo que mejor saben hacer es hablar por teléfono, jugar a las *Barbies*, cotillear, ver programas de cotilleo en la televisión, cocinar, lavar la ropa...

Las chicas se sienten agredidas al oír este tipo de cosas y señalan que los chicos piensan que ellas son sus criadas, una idea que –afirman– proviene del hecho de que ellas no juegan al fútbol. Los chicos insisten en que las chicas no saben jugar al fútbol y no entienden de fútbol y, en general, las actividades físicas que realizan sus compañeras (danza por ejemplo) no son consideradas como deporte.

El tema de las habilidades provoca una fuerte discusión y chicos y chicas son incapaces de llegar a un consenso. Al final, la idea que prevalece es que ellos y ellas hacen cosas diferentes y son hábiles en cosas diferentes, ideas que son reforzadas por el tipo de modelos transmitidos desde el entorno (fundamentalmente desde la televisión, medio al que continuamente recurren a la hora de argumentar o poner ejemplos).

En relación a sus deseos y aspiraciones, los resultados de la encuesta ponen nuevamente de manifiesto el hecho de que un mayor porcentaje de las chicas enfocan su futuro al desarrollo profesional, mostrando su mayor interés por los estudios. Ante esta afirmación las chicas y algunos de los chicos reconocen que las chicas son más estudiosas, aplicadas y organizadas. Sin embargo, tampoco en este caso se consigue un consenso mínimo. Por el contrario, la mayoría de los chicos opinaba que en el caso de los estudios ellas y ellos son iguales, y si las chicas estudian más es porque no tienen nada mejor que hacer. Los chicos están muy ocupados, pero ellas no tienen amigas ni actividades, por lo que sólo les quedaría dedicarse a estudiar.

Este argumento es fuertemente contestado por las chicas: ellas también hacen actividades y se relacionan con otras chicas, idea que algunos chicos apoyan al reconocer que la mayor capacidad de las chicas para organizarse es, en la práctica, la clave que posibilita que ellas destaquen en el ámbito del estudio: las chicas –se dice– primero van a casa a hacer los deberes y luego salen a jugar. Los chicos se ponen a jugar y luego, cuando van a casa y tienen que hacer los deberes ya están cansados. En cualquier caso, los chicos aseguran

que esto sucede porque piensan que en realidad el tiempo de trabajo es el que pasan en el colegio. Fuera de él ellos demandan su tiempo y lo emplean para hacer lo que deseen.

Al descubrir los resultados arrojados por la encuesta en torno a lo que a ellos y ellas les gustaría cambiar de sí mismos, los chicos afirman que las chicas quieren cambiar su físico porque desean tener el cuerpo perfecto; además –se añade– tienen que estar guapas para ligar, para gustar a los chicos, para que se fijen en ellas o, incluso, para ser famosas.

Ellas por su parte aseguran que cuando los chicos dicen que no quieren cambiar nada lo hacen porque son unos orgullosos.

En relación a la pregunta sobre la persona o el tipo de persona que nos gustaría ser, la discusión se centra básicamente en el deseo de los chicos de convertirse en futbolistas famosos y así, poder vivir bien y cómodamente.

Las chicas muestran su inquietud por seguir estudiando, llegar a tener una profesión y ser felices en su trabajo. Ante esta actitud, los chicos interrogan a las chicas: ah, pero ¿queréis trabajar? Algunos afirman que no piensan trabajar porque les tocará la lotería. Otra posibilidad que señalan es la de ir a alguno de los programas de la televisión a contar mentiras y cobrar por ello.

Finalmente se hace mención al alto porcentaje de chicos que afirman no contar a nadie sus secretos, mientras las chicas aseguran darlos a conocer, sobre todo, a sus amigas. Ante este hecho se afirma que, en general, ellas tienen más confianza con sus amigas, pero también hay chicos que se burlan de ellas y aseguran que en el fondo son unas cotillas y que muchas veces las niñas acaban contando a los chicos los secretos de sus amigas.

Como cabe intuirse a través del relato de algunas de las escenas que tuvieron lugar en las aulas del centro adscrito al que se ha denominado Modelo cerrado, no sólo resulta llamativo apreciar el contenido de las ideas expresadas. También el tono y la propia dinámica del debate constituyen un marco de análisis interesante. En este sentido cabría destacar la tendencia de los chicos a acaparar la atención, hablando más que las chicas, no respetando los turnos, alborotando y armando jaleo. Las chicas por el contrario, permanecían generalmente calladas. Muy pocas expresaban su opinión de forma espontánea, sino que únicamente lo hacían cuando eran directamente interrogadas por la profesora. Esta, sin embargo, apenas podía dirigirse a las alumnas, ya que su atención estaba acaparada por aquellos chicos que, continuamente, intentaban romper la dinámica de debate. La actitud impositiva de los chicos niega la posibilidad de generar un contexto de diálogo y participación, básico para la consolidación a su vez de un contexto coeducativo.

Esta misma dinámica dificulta enormemente la transmisión de mensajes y claves de cambio, sobre todo teniendo en cuenta que la labor prioritaria se dirige a hacer frente a los continuos mensajes sexistas lanzados por los chicos. Estos mensajes insisten en la reproducción de imágenes y estereotipos arcaicos, originados muchos de ellos en una visión de la sociedad dividida en esferas y atributos ligados indefectiblemente a hombres por una parte y mujeres por otra. El universo de lo público es nuevamente vinculado a los chicos, mientras que la esfera de lo privado, vuelve a ser percibida como el espacio natural de las chicas. Las características que a partir de esta división se asignan a ellos y ellas, son reinterpretadas a través de la visión de este Modelo cerrado y adaptadas al entorno escolar. De

este modo, el aula, pierde su potencial transformador y se convierte en una prolongación y un apéndice de las desigualdades y discriminación que afectan al conjunto de la sociedad.

Hasta aquí la breve descripción de las dinámicas acontecidas en las aulas de estos dos centros escolares a los que se ha hecho referencia como Modelo abierto y Modelo cerrado, denominaciones que harían alusión al grado de permeabilidad atribuible a cada uno de ellos de cara al desarrollo de la filosofía y prácticas coeducativa. Este grado mayor o menor de apertura vendría dado, cuando menos, desde las posibilidades generadas en cada uno de los centros de:

- Promover estrategias y dinámicas enfocadas a la ruptura de estereotipos e imágenes discriminatorias.
- Transmitir nuevas pautas, claves, referentes y modelos dirigidos a la consecución de una mayor paridad entre mujeres y hombres.
- Garantizar un espacio de participación promotor de una actitud de diálogo e intercambio.
- Romper con la inercia que convierte a la escuela en un espacio generizado, reflejo de la división y jerarquización de ámbitos (público/privado) imperante en la sociedad en general.

Como se ha intentado transmitir en la reproducción de las escenas vividas en las distintas aulas, el contexto generado en cada uno de los centros actúa de muy diversa manera en la acción coeducativa. Así, los distintos agentes, elementos y circunstancias que toman parte en los dos modelos citados (Modelo abierto y Modelo cerrado) tendrían un importante grado de responsabilidad en el retroceso y/o avance que cada uno de los centros representa de cara a la coeducación.

Precisamente, de cara a completar las conclusiones del Eje 3, se ha querido fijar la atención en aquellos factores que destacan por su potencialidad de cara a generar condiciones favorables para el avance de la paridad entre chicos y chicas. Un avance que ha intentado reflejar atendiendo al conjunto de mensajes positivos transmitidos desde el alumnado, el profesorado y el colectivo de madres y padres a lo largo del presente Eje 3 y que se resumen en el último punto de conclusiones.

Finalmente, y teniendo en cuenta la variedad de las voces y opiniones que han ido apareciendo en la exposición del Eje 3, se ha creído conveniente entresacar aquellos elementos que merecen ser tenidos en cuenta ante cualquier intento de impulsar una dinámica promotora de la coeducación. En general, se trataría de llamar la atención sobre algunos de los mensajes que madres y padres, profesorado y alumnado habrían ido lanzando y cuyo potencial merecería ser explotado de cara a un posible refuerzo de la filosofía y prácticas coeducativas.

**MENSAJES DESDE EL
COLECTIVO DE
MADRES Y PADRES**

3.4.1

- El cambio social que habría venido actuando como motor de la consecución de mayores cotas de igualdad entre mujeres y hombres es un proceso asumido y es, además, un proceso en marcha. La situación de las mujeres ha registrado cambios significativos y se reconoce que aún hay mucho trabajo por hacer: existen trabas y resistencias importantes, pero se tiene la impresión de asistir a una evolución. Es cierto que no parecen demandarse medidas o acciones concretas pero sí se reconoce que hay que insistir en aspectos básicos que aseguren la continuidad de este proceso de cambio.
- Por otra parte, se tiene la sensación de que los cambios acontecidos en la situación de mujeres y hombres a nivel general han tenido una importante plasmación en la esfera doméstica. Las propias mujeres han impulsado transformaciones notables en la concepción de la familia y su expresión en la esfera del hogar. Sin embargo, el reconocimiento de esta nueva realidad no habría tenido hasta la fecha su reflejo en el desarrollo de actitudes y aptitudes orientadas a la adaptación a la nueva situación: desde el colectivo de madres y padres se sigue destacando la ausencia de referentes que les ayuden a encarar la educación de las nuevas generaciones, las generaciones del cambio. Por otra parte, la escuela tampoco parece haberse implicado de forma decidida en un tipo de formación a chicos y chicas orientada a responder a las demandas de las nuevas tipologías de familias y núcleos domésticos. En este nuevo contexto caracterizado por importantes dosis de incertidumbre, la coeducación parece tener una oportunidad para desarrollarse desde nuevas interrogantes, preocupaciones e incertidumbres.
- La esfera privada y, en concreto, el ámbito de las labores domésticas presenta aún notables carencias en lo que hace referencia a mayores niveles de paridad en el reparto de tareas. Sin embargo, los distintos discursos enfatizan el derecho de las jóvenes a elegir su futuro y contar con las mismas oportunidades en lo que a su formación y su proyección laboral y pública se refiere. Esta es una de las esferas en las que, al menos en

el nivel de los discursos, las reivindicaciones se presentan de un modo más nítido y concitan un mayor grado de unanimidad.

- Igualmente, habría que destacar la importancia de la educación en valores como otro de los aspectos señalados desde el colectivo de madres y padres y desde el que la coeducación aparece revalorizada. Temas de actualidad como los malos tratos o la violencia contra las mujeres despiertan en las madres y padres dudas e interrogantes sobre el tipo de modelos y referentes que la sociedad está transmitiendo a las y los jóvenes. Un proceso de transmisión en el que, nuevamente, los medios de comunicación, y sobre todo la televisión, adquieren un papel fundamental.
- En el caso del colectivo de madres y padres habría que destacar un último mensaje a la coeducación. Un mensaje que, encuentra un eco importante también en las palabras del profesorado y que hace referencia a la necesidad de implementar medidas y actuaciones destinadas a promover una acción coeducativa conjunta entre la esfera doméstica y la escuela. El éxito de los planteamientos coeducativos descansa en gran medida en la posibilidad de unir a familias y escuela en torno a objetivos similares. Para ello es necesario buscar fórmulas novedosas de vinculación entre ambos agentes y, también, optimizar las oportunidades de encuentro –madres y padres y profesorado– que hoy por hoy surgen en los centros: asambleas, reuniones de aula, reuniones personales. Como se apuntaba desde el profesorado, estos momentos pueden ser también un espacio-tiempo para el reparto de materiales, para el desarrollo de pequeñas actividades de sensibilización, etc. Si bien es cierto que la desmovilización es una de las características de la sociedad actual, también es posible advertir que continuamente se está trabajando en la experimentación de nuevas formas y fórmulas de participación que no deberían pasar desapercibidas.

MENSAJES DESDE EL PROFESORADO

3.4.2

- Desde el profesorado se destaca el papel jugado por la LOGSE como elemento crucial que inaugura un periodo en el que los valores y las actitudes alcanzan un notable protagonismo en el mundo educativo. Al margen de las valoraciones que la Ley haya recibido, habría que destacar su capacidad para convertirse en un marco referencial de cara a cualquier propuesta o actuación orientada a la educación en valores. Desde este marco es posible por lo tanto abrir debates que dirijan la atención al estudio de las posibilidades de avanzar en una mejor y más efectiva educación en valores.
- Desde el análisis de la LOGSE –aunque superando en ocasiones el marco de la Ley– se subraya la relevancia de este tipo de herramientas normativas cuya repercusión puede alcanzar diversos ámbitos e incidir con éxito en aspectos como la formación de las y los profesionales de la educación, la investigación, la elaboración de materiales, etc. En este sentido todo apoyo legal o normativo parece ser un instrumento que asegura un

cierto impulso y una base para el desarrollo de aspectos tradicionalmente relegados como son los valores en general, o la coeducación, en particular.

- Otro tipo de herramientas valoradas por el profesorado son los programas y actividades vinculadas a la coeducación que, al margen de su carácter más o menos puntual, actúan abriendo puertas a la experimentación o, en otros casos, a la consolidación de líneas de trabajo en los centros. Como ejemplo, cabría citar a los programas de educación sexual o las campañas de sensibilización específicas que continúan desarrollándose en los centros, así como los seminarios de concienciación y trabajo grupal en torno a las actividades personales puestas en juego por los profesores en el aula.

MENSAJES DESDE EL ALUMNADO

3.4.3

- A lo largo del Eje 3 se ha podido constatar la relevancia que temas como el deporte (en concreto el fútbol) y el cuerpo (la preocupación de chicos y chicas por su apariencia externa y su físico) adquieren en el universo de las y los jóvenes. Teniendo en cuenta el énfasis puesto en este tipo de cuestiones, parece interesante dedicar esfuerzos a indagar e investigar en aquellos aspectos que parecen concitar un mayor interés entre el alumnado. Acercarnos a su mundo, escuchar sus voces, entender las claves según las cuales las y los jóvenes se mueven, se relacionan, se organizan, parece uno de los aspectos a tener en cuenta de cara a planificar cualquier tipo de actuación que afecte al colectivo joven. En este sentido, sus propias inquietudes, sus propias percepciones o sus deseos deben constituir una pista importante a la hora de formular cualquier política o actividad que sitúe al alumnado como objeto de intervención.
- Las y los jóvenes, su discurso y actitudes, están poniendo de manifiesto la dimensión adquirida por los cambios sociales en el ámbito de la igualdad entre sexos. En este sentido, es posible observar la evolución de las mujeres, la transformación en su discurso, en su actitud ante la vida, en su visión de futuro. Chicas, pero también chicos, tienen referentes claros capaces de ilustrar estas transformaciones: la presencia de las mujeres se hace cada vez más patente en ámbitos en los que tradicionalmente había estado excluida (el deporte, la ciencia y el conocimiento, el poder...). Los discursos que describen el cambio quedan sin embargo vacíos de la presencia de los chicos. No hay nuevos referentes para ellos. Por ello, si se constata que las chicas han cambiado (y con ellas la sociedad en su conjunto) ¿dónde han quedado los chicos? ¿se han movido sus esquemas, sus modelos, sus referentes? ¿hacia dónde se orienta la evolución en el caso de los chicos? Estas interrogantes son, sin duda, una demanda a la coeducación y a la reflexión que al respecto de su futuro debe plantearse.
- Finalmente, la rutina de las y los jóvenes tiene uno de sus pilares fundamentales en la escuela. Junto al aula, aparece sin embargo otro de los ámbitos en los que ellas y ellos encuentran amplias y variadas formas de expresión: se trata del mundo del ocio y el tiempo libre. Es en este espacio donde chicas y chicos dicen disfrutar con algunas de

las actividades y relaciones que más les llenan. Teniendo en cuenta el proceso de estructuración y profesionalización que se está registrando –también– en este tiempo de asueto parece necesario prestar atención a las posibilidades de trabajar a favor de una mayor cooperación y coordinación entre lo que viene a denominarse como educación formal (escuela) y educación informal (ocio); dos esferas cuya confluencia está llamada a dar frutos muy interesantes.

4

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Como ha podido apreciarse a lo largo de los tres capítulos desarrollados en el informe, la investigación ha planteado desde sus inicios un enfoque ambicioso que ha intentado abordar distintos elementos vinculados a la coeducación. Elementos que han ido encontrando su hueco en alguno de los tres Ejes trabajados (el Eje o prisma histórico, el teórico y un tercer eje que podríamos considerar aplicado) y que permitirían reconstruir una noción de coeducación compleja y dinámica.

La coeducación ha recorrido ya en el ámbito de la CAPV un trayecto de al menos dos décadas. Ha promovido la reflexión y ha suscitado debates y controversias. El informe ha querido reflejar este proceso y destacar aquellos aspectos que –en el contexto de la Comunidad Autónoma– han contribuido tanto al avance como al freno de la coeducación. Al mismo tiempo, se ha pretendido recoger voces, experiencias y prismas diversos que ayudasen a configurar una visión abierta de la coeducación capaz de abarcar las distintas variables, factores y agentes implicados en su puesta en práctica y desarrollo.

Después de realizar este esfuerzo dirigido a captar y reflejar las distintas dimensiones de la noción y la práctica coeducativa, creemos que es necesario dedicar un último capítulo a mirar hacia el futuro e indagar en las posibilidades de desarrollo que la coeducación alberga. Necesidad que tiene su origen en dos premisas aparentemente contradictorias:

- Por una parte, en la sensación de estar asistiendo a una etapa de crisis y estancamiento en los planteamientos coeducativos.
- Por otra parte, en el convencimiento de encontrarnos en un momento que genera interesantes posibilidades de cara al avance de la coeducación.

Este capítulo de cierre, propone por lo tanto dedicar una reflexión detenida en relación a estos dos indicios abogando sobre todo por mantener una visión positiva y creativa que incida en las posibilidades de impulso de la coeducación. Inicialmente se abordará un breve examen de los frenos más importantes detectados en el análisis del desarrollo de la coeducación para, posteriormente, finalizar con una propuesta de cambio en el enfoque y la práctica coeducativa que pretende sugerir un posible camino conducente a su auge y auge.

LA COEDUCACIÓN. ELEMENTOS QUE FRENAN SU DESARROLLO

4.1

No es éste el momento de reproducir todos los argumentos e impresiones vertidas en el análisis del desarrollo de la coeducación en la CAPV. Poner todos ellos sobre la mesa y exponer sus motivaciones ha sido precisamente uno de los objetivos perseguidos por los documentos elaborados en torno a los tres ejes de trabajo mencionados. Si resultaría interesante sin embargo, recapitular y sintetizar algunas de las ideas que han venido repitiéndose con mayor insistencia a lo largo de la investigación. Ideas que insisten en los frenos que existen de cara a la evolución de la coeducación y que estarían actuando como tapón para el avance de planteamientos y modelos paritarios de educación, enseñanza y socialización de chicas y chicos.

Entre estos frenos creemos que resulta interesante destacar las siguientes cuatro premisas:

LA COEDUCACIÓN SUPERADA

4.1.1

Desde distintos ámbitos se insiste en la demanda de la igualdad para mujeres y hombres como una meta prácticamente conseguida. La desigualdad entre mujeres y hombres está –al menos en las sociedades occidentales– en camino de ser erradicada. Mujeres y hombres comparten los mismos derechos a la hora de acceder al mundo de la educación o al ámbito laboral. Los actos de discriminación hacia las mujeres son vistos como una expresión de esquemas caducos que el paso del tiempo y la inmersión social de las nuevas generaciones se encargará de hacer desaparecer.

Desde este tipo de enfoques la coeducación pierde gran parte de su valor: pierde su valor como filosofía y como estrategia; pierde su sentido como práctica; su definición se diluye. La única preocupación que parece capaz de mantener vigente el interés hacia la coeducación es la de asegurar que chicas y chicos se socialicen y crezcan en contacto, se mezclen, y sean educados bajo los mismos principios y proclamas. Una demanda, por otra parte, que parece asumida socialmente y que se refleja en el carácter indiscutible de los beneficios atribuidos a la escuela mixta.

El discurso de la coeducación queda frenado en este punto. Chicos y chicas –se asegura– están creciendo en igualdad y la escuela es además uno de los grandes referentes en este avance. La educación, en la medida que se concibe como democrática e igualitaria para todas y todos, estaría garantizando la igualdad de condiciones en el acceso al mundo laboral y, como consecuencia, a las oportunidades de desarrollo profesional y personal.

Las demandas coeducativas planteadas décadas atrás aparecen hoy por hoy como algo superado. Esta impresión emerge no sólo de los posibles avances detectados en la esfera educativa, sino también del clima social general. Se tiene la sensación de que la sociedad ha avanzado enormemente en el campo de la igualdad entre mujeres y hombres y aunque no siempre se cuente con referentes, persiste la idea de que el cambio es imparable y que las facetas de desigualdad que permanecen terminarán por cubrirse.

Curiosamente desde la escuela son muchas las voces que critican esta visión optimista. Sin embargo, da la impresión de que tampoco la coeducación (ni como concepto ni como argumento) es útil a la hora de desmontar esta imagen ficticia de la sociedad igualitaria. La coeducación en el sentido que ha venido usándose hasta ahora no sirve para motivar ni al alumnado, ni al profesorado. Funciona como filosofía, como ideal u objetivo pero su conceptualización y expresiones figuran demasiado vinculadas a un momento y etapa histórica particular que hoy se considera superada.

LA TRANSVERSALIDAD CONFUSA

4.1.2

Aunque no fuese ese el objetivo perseguido, el caso es que la puesta en vigor de la LOGSE es percibida como otro elemento que actúa como freno a la coeducación. A priori, se preveía que el nuevo contexto de impulso a los valores propugnado por la reforma incidiría en la consolidación del interés que venía percibiéndose en torno a la coeducación. De hecho, previo a la LOGSE se constata ya la existencia de tímidas iniciativas que intentan trasladar la teoría y la filosofía coeducativa a la práctica. No obstante, será a partir de la promulgación de la Ley cuando la coeducación pase a figurar entre los temas estrellas de la agenda del momento. Sin embargo, el aparente revulsivo a la educación en valores que supone el concepto de transversalidad promovido por la LOGSE no termina de generar los efectos deseados sobre la coeducación.

La transversalidad –el concepto paraguas bajo el que encuentran cobijo valores como la paz, la salud, la ecología– funcionará en la práctica como un marco muy amplio donde encuentra cabida casi todo. La coeducación deja de nombrarse de forma explícita porque se entiende que está asumida por todas y todos. En consecuencia se diluye y progresivamente pierde su especificidad en el panorama de actuaciones y programas específicos. Es en este contexto cuando, al menos a los ojos de las personas implicadas con la coeducación, la transversalidad adquiere connotaciones negativas. Lejos de ayudar a trabajar en la consecución de la paridad para chicas y chicos, la transversalidad se percibe como un freno a la visualización de las desigualdades de género y las políticas para su superación.

Los discursos recogidos en torno a este punto llevan a preguntarse si el error reside en la propuesta en sí misma de transversalidad o, más bien, en el modo en el que ésta ha sido finalmente planteada y aplicada: ¿se ha procedido finalmente a la transversalización de las transversales? En función de las opiniones que expertas y expertos han pronunciado al respecto, en la práctica, la transversalidad no habría sido capaz de ir más allá de una imagen

que presenta a los valores en un escenario de confusión y alternancia de objetivos y prioridades. Un escenario en el que la coeducación pierde su entidad y relevancia.

ACTITUDES HACIA EL CAMBIO

4.1.3

Otro de los aspectos en los que coinciden gran parte de los diagnósticos recogidos en torno a la coeducación haría referencia al freno que suponen en el avance coeducativo las actitudes personales de las y los profesionales de la educación.

Como paso previo a su puesta en práctica, la coeducación demandaría un ejercicio de introspección posibilitador de un análisis crítico y un proceso de cambio personal orientando a interiorizar los valores propugnados por la filosofía coeducativa. Únicamente desde un proceso de transformación y crecimiento en los nuevos valores de paridad e igualdad puede llegar a trabajarse la coeducación con el resto de personas y, en particular, con el alumnado.

No todas las personas, ni, por supuesto, todo el profesorado, parecen dispuestos a enfrentar el reto del análisis y autoevaluación personal. Y mucho menos el desafío del cambio. Es un esfuerzo que no todo el mundo puede ni quiere asumir y, en este sentido, se percibe que un trabajo intenso en valores como el exigido por la coeducación parte con un importante handicap.

Sin embargo no es éste un problema exclusivo de la coeducación (o al menos no debería serlo) sino que afecta al conjunto de la llamada educación en valores. En este sentido, da la impresión de que las y los profesionales de la educación siguen demandando soportes, herramientas y estrategias que faciliten la transmisión de aquellos contenidos que no tienen que ver tanto con los conocimientos como con las actitudes. En algunos casos los medios que puedan facilitarse al profesorado les animarán en un trabajo personal de análisis e interiorización; en otros, servirán –cuando menos– para intentar dar curso a un objetivo tan concreto como el acercamiento del alumnado a los valores que su sociedad intenta propugnar.

Los modelos generados en torno a la coeducación y que hasta la fecha han conocido un mayor impulso han sido precisamente aquellos que perseguían la implicación personal y la transformación del individuo. Hoy cabe preguntarse si no es el momento de plantear otro tipo de propuestas complementarias que permitan un acercamiento distinto al conocimiento de los valores y a su difusión.

Finalmente, el diagnóstico elaborado fruto de la investigación conduce a la detección de un cuarto freno. Un freno relacionado en este caso con la ausencia de un andamiaje firme que permita la aplicación y difusión de propuestas y proyectos coeducativos de forma intensa y prolongada en el tiempo. Un andamiaje que tiene que ver con aspectos muy diversos y entre los que figuran:

- Aspectos estructurales y normativos ligados a las competencias del Departamento de Educación.
- Aspectos vinculados a la investigación teórica y aplicada que permita una continua renovación de los debates sobre coeducación y escuela.
- Aspectos ligados a la formación de las y los profesionales de la educación (fundamentalmente del profesorado) que faciliten un itinerario formativo coherente y continuado desde las escuelas de magisterio hasta los cursos de reciclaje para el personal en activo.
- Aspectos ligados a la difusión de la coeducación que permitan la incursión del término en la agenda de las políticas y planteamientos educativos actuales.
- Finalmente, aspectos vinculados a la articulación de redes de investigación, reflexión y prácticas coeducativas, que permitan 1) contar con un banco de datos y recursos; 2) promover la colaboración y cooperación en torno a proyectos coeducativos conjuntos; 3) agrupar a los diversos agentes coeducativos en torno a centros de Asesoría y dirección de programas (función que podría recaer en los Berritzegunes).

De este modo, se afronta uno de los handicaps detectado en el ámbito coeducativo: el aislamiento de las personas que desde el compromiso personal siguen reivindicando la actualidad de la coeducación e impulsando su aplicación en sus respectivos lugares de trabajo. Estas personas son quienes, en la práctica, dotan de relieve al mapa de la coeducación. Un mapa que, como puede intuirse, se caracteriza por la dispersión y la ausencia de elementos capaces de articular una trama común que le dote de contenido, singularidad y proyección de futuro.

A pesar de lo dicho hasta ahora y, una vez enumerados los frenos más relevantes detectados en el examen al desarrollo educativo, cabría llamar la atención sobre el potencial que desde el mismo diagnóstico se atribuye a la filosofía y planteamientos coeducativos. En este sentido, si bien son varias las trabas citadas hasta el momento habría que insistir igualmente en los elementos positivos que su recorrido y trayectoria histórica habrían ido generando.

De este modo, es necesario insistir en el conjunto de elementos valiosos que el ámbito de la educación está en disposición de aportar de cara a un nuevo impulso a la coeducación: profesionales con formación y experiencia no sólo en lo que a coeducación se refiere, sino, sobre todo, en el ámbito de los valores en general; medios y materiales de calidad igualmente enfocados a la educación en valores; recursos materiales y humanos como los con-

centrados en torno a los servicios de apoyo (Berritzegunes); y, sobre todo, un contexto que, en principio, se presenta como proclive y favorecedor de la reflexión, el trabajo y la convivencia en torno a los valores.

IMPULSAR LA COEDUCACIÓN. UN GIRO EN LA VISIÓN COEDUCATIVA

4.2

Los frenos señalados al desarrollo de la coeducación ponen de relevancia los obstáculos con los que los agentes implicados en su promoción han ido topando a lo largo de los años. Dificultades que han terminado por generar un clima de escepticismo ante el futuro de la filosofía y la práctica coeducativa. Se reconocen avances importantes pero también son muchas las limitaciones que emergen a la hora de vislumbrar posibles desarrollos.

Ante esta perspectiva, expertos y expertas intentan dibujar estrategias que posibiliten la continuidad de la coeducación como eje en la educación de las y los jóvenes. Sin embargo, atendiendo al cúmulo de planteamientos recogidos desde la investigación, parece necesario ir más allá de propuestas puntuales y abordar un cambio drástico y profundo en el modo de hacer frente al desarrollo de los valores coeducativos.

Este cambio se sustentaría en una premisa básica: el paso de la conceptualización de la escuela como transmisora de contenidos a la visualización de la escuela como agente gestor de la convivencia. Este desplazamiento supondría sobre todo un traslado de la mirada que de examinar la escuela como transmisora de contenidos, pasaría a analizarla en su función de recipiente de relaciones y habitáculo de convivencia.

Desde lo práctico, este cambio va más allá de una modificación en la teoría o los conceptos, centrándose sobre todo en el impulso a nuevas líneas de trabajo. Partiendo de esta idea sería posible dibujar una clara línea divisoria entre el tipo de prácticas vinculadas a la visión tradicional de la coeducación y las promovidas desde un nuevo modelo de definición.

Desde lo que podría denominarse una visión tradicional o convencional de la coeducación la filosofía y prácticas coeducativas han estado básicamente enfocadas al trabajo en áreas que podrían calificarse como instrumentales, áreas conformadas por aquellos elementos básicos en la aplicación de la finalidad de la escuela y que se han visto –en mayor o menor medida– afectadas por alguno de los objetivos coeducativos. Elementos clasificados como sigue:

- Materiales básicos de trabajo: el currículo, los materiales didácticos, los libros de texto, el lenguaje.
- Humanos: el profesorado, los servicios de apoyo.

- Normativos y/o legales: las leyes, reformas, etc.
- Organizativos: la organización interna del centro, los seminarios de trabajo.
- Experiencias: programas, campañas, actividades puntuales desarrolladas en los centros escolares.

Frente a este tipo de aspectos, objetivo principal hasta la fecha de la investigación y la práctica coeducativa, la conceptualización de la escuela como agente gestor de la convivencia promueve la emergencia de nuevos ámbitos de aplicación. Partiendo de esta idea, la reflexión y la acción coeducativa estaría orientada al desarrollo de nociones como:

- **Escuela como espacio catalizador de valores.** Desde una visión de la escuela como continente de relaciones, experiencias y vivencias, el centro aparece como un espacio con capacidad para promover la integración y convivencia de distintos valores. Valores que, en general, se encuentran ya insertos en la agenda de los centros escolares y sobre los que habría que trabajar de cara a promover su óptima articulación e interrelación. Se trataría en este sentido de profundizar en la reflexión sobre la transversalidad y avanzar en la mejora de su funcionamiento y puesta en práctica, generando iniciativas que favoreciesen el diálogo –y no la competencia– entre los distintos valores a desarrollar. A partir de aquí la coeducación está llamada a implicarse en una revisión de sus vínculos con otros valores protagonistas en la escuela, así como en el impulso a nociones aglutinadoras de valores en alza como pueden ser la idea de ciudadanía, la educación para la paz, la diversidad, las sostenibilidad, la solidaridad, etc.
- **Escuela como observatorio para la vida.** Una interpretación de la escuela como espacio de convivencia obliga a observar la escuela como espacio de vida en el que las personas dirimen aspectos fundamentales de su presente y devenir. Al hilo de esta idea la coeducación estaría llamada a dirigir la mirada e intervenir en procesos vitales como la construcción de biografías de chicas y chicos, sus proyectos personales y profesionales, su disposición hacia aspectos como la conciliación de la vida laboral y familiar, la corresponsabilidad, etc.
- **Escuela como laboratorio de cambios.** Desde la definición de la escuela como agente gestor de convivencia, el espacio educativo se constituye en un laboratorio para el estudio de los cambios sociales y la puesta en marcha de procesos de adaptación de las y los jóvenes a las nuevas condiciones sociales. En este contexto los objetivos coeducativos se presentan como una noción básica que debe ayudar a impulsar la adaptación de las generaciones más jóvenes a las nuevas condiciones que afectarán tanto a los ámbitos más íntimos (nuevos modelos de familia, etc.) como a los considerados más públicos (mundialización y globalización en esferas como el trabajo, la cultura, la política y la economía).
- **Escuela como agente de paridad.** Un elemento clave en la idea de la escuela como agente gestor de la convivencia es el protagonismo que ésta adquiere en la labor de acercar a las alumnas y alumnos en el conocimiento y reconocimiento mutuo. El centro escolar se presenta así como un espacio clave de cara a promover el acercamiento entre las posibles diferencias que pueden afectar al alumnado y que tienen que ver con variables como el origen, las prácticas culturales o religiosas, el sexo, etc. La escuela

es una oportunidad para conocer a los otros y las otras y empatizar con las diferentes visiones del mundo. En concreto, una filosofía como la coeducativa está llamada a buscar fórmulas que permitan a los chicos reflexionar sobre los cambios acontecidos en los roles tradicionales asignados a las mujeres y analizar las consecuencias sobre los modelos tradicionales de masculinidad. Este análisis debe hacerse extensible a las chicas, de modo que también ellas puedan participar de los procesos de cambio que afectan a sus compañeros.

— **Escuela como marco de aprendizaje.** Otro aspecto que sobresale en la idea de la escuela como espacio de convivencia es el interés de abordar el análisis de la propia experiencia de las alumnas y alumnos en el centro, su experiencia en el proceso de aprendizaje y la actitud de ellas y ellos en la adquisición de conocimientos y habilidades. Una reflexión que debe ser algo más que un test a los procesos y mecanismos de aprendizaje y plantearse como un sondeo al modelo de participación del alumnado, a sus modos de trabajar y compartir, y a los parámetros que afectan su implicación (o desvinculación) en los procesos de toma de decisiones. De este modo el aprendizaje se convierte en una cuestión vinculada a la educación política, a la educación para hacer de las chicas y chicos ciudadanas y ciudadanos.

A través de las distintas imágenes expuestas en torno a la idea de la escuela como agente gestor de la convivencia hemos intentado crear un nuevo marco de posibilidades para la coeducación. Posibilidades que en cualquier caso demandan una reformulación y replanteamiento del término no tanto en relación a su contenido o definición como al enfoque que requiere. En este sentido, el objetivo no estaría encaminado tanto a renovar la noción de la coeducación con objeto de promover su acercamiento a la escuela, como a modificar la visión desde la que la coeducación ha intentado su aproximación al espacio educativo. Para encajar en las demandas de la escuela la coeducación debe saber verla e interpretarla como algo más que un agente transmisor de conocimientos. Además del profesorado, los libros de texto, los materiales didácticos, el patio, la biblioteca, los programas, las normas, las campañas de sensibilización, etc.; la escuela alberga relaciones, biografías, vivencias, actitudes, etc.; ámbitos que aún se resisten a la práctica de la coeducación. Reflejo de esta resistencia son los discursos y los mensajes que nos hablan de la vigencia de desigualdades y discriminación en aquellos ámbitos de la escuela donde se roza lo privado, lo personal, lo relacional, la convivencia. Es en esta esfera donde la desigualdad entre mujeres y hombres encuentra el soporte para su reproducción –también– desde la escuela.

Sin embargo la escuela también está conformada por esa esfera de lo privado, lo personal y lo relacional, por esa esfera de convivencia. Acceder a ella y gestionarla es un reto no sólo de la coeducación sino también del resto de los valores que pugnan por hacerse un hueco en la agenda de la comunidad escolar.

La LOGSE y, en general, la creciente preocupación por la educación en valores supone una puerta abierta a nuevos planteamientos, contenidos y formas de trabajar. No obstante, da la impresión de no haber acertado en el espíritu mismo de este enfoque –en su día– novedoso: la transversalidad no ha encontrado una forma adecuada de aplicación.

Falla en su formulación, en su puesta en práctica, en su ejecución. En lugar de transversalidad, la imagen que surge es la de la amalgama. Valores nuevos que se suman a valores previos, alteración continua de prioridades, ausencia de nociones paraguas que den cobertura a una actividad –educar en valores– necesitada de referentes sólidos, desconexión y descoordinación entre agentes, ausencia de referentes comunes, etc. Todos ellos serían aspectos que hoy por hoy estarían actuando como lastre a la transversalidad.

A pesar de todo, la investigación ha hecho posible detectar la existencia de palancas y resortes capaces de desbloquear la situación e incentivar el cambio. Entre ellos cabría citar:

FORMACIÓN

4.2.1

La formación es siempre un instrumento fundamental de cambio. Insistir en formación es –como ha sido puesto de manifiesto a lo largo de la investigación– valorado de forma positiva: permite adquirir conocimientos, profundizar en contenidos, promueve el debate, el encuentro entre personas que comparten las mismas inquietudes..., etc. En este sentido, una primera opción plantearía insistir en líneas de formación que ya han sido trabajadas (cursos vinculados a Garatu, etc.), mientras que una segunda posibilidad buscaría explorar nuevas posibilidades. Entre las que son citadas como más urgentes figuran la necesidad de implementar algún tipo de formación para las y los estudiantes de magisterio y las personas que acceden a los Cursos de Adaptación Pedagógica (antes conocidos como CAP). De hecho las escuelas de magisterio han sido nombradas repetidamente como uno de los elementos clave de cara a promover actitudes y aptitudes facilitadoras de planteamientos coeducativos.

INVESTIGACIÓN

4.2.2

La investigación es otro de los elementos que –a tenor de lo apuntado por muchas de las personas entrevistadas– puede aportar elementos interesantes al desarrollo de la coeducación. Hasta la fecha, las relaciones entre el ámbito por excelencia de investigación (la universidad) y la práctica educativa (la escuela) han sido muy escasas. Este déficit es precisamente señalado como uno de los handicaps a subsanar de cara a poder conocer más y con más detalle el modo en el que las relaciones de género cobran expresión en la escuela, en las aulas. Investigación teórica pero también aplicada, destinada a la puesta en marcha de acciones y programas concretos. En términos generales se demanda investigación en todos los niveles. Es necesario conocer más sobre el profesorado: sobre, por ejemplo, la presencia de la visión de género en su proceso de formación. Es necesario conocer más sobre el alumnado, sobre los valores de chicas y chicos, sobre sus experiencias en la escuela, sobre su visión del proceso de aprendizaje, sobre su futuro. Es importante cono-

cer más sobre la interacción de niños y niñas en el aula, sobre la organización y la gestión de la clase, sobre la disciplina en función del género, sobre el rendimiento escolar de chicas y chicos. En términos generales parece fundamental un acercamiento profundo –y desde diferentes metodologías– a los distintos agentes que conforman la comunidad educativa; recoger las voces de profesorado, alumnado, madres, padres...

INDICADORES

4.2.3

La necesidad de contar con instrumentos que permitan calibrar los avances registrados y la fase por la que atraviesa la coeducación en cada momento es otro de los aspectos que puede ayudar a avanzar a la práctica y acción coeducativa. En este sentido sería interesante realizar un rastreo de cara a registrar todos aquellos indicadores que se estén utilizando en el ámbito internacional y que, siendo aplicables a la realidad vasca sirvan para establecer análisis y diagnósticos comparativos. Indicadores que podrían servir además para establecer objetivos y marcar prioridades de cara a poder ubicar las políticas de género de la CAPV en el marco de los informes internacionales. En este sentido cabría citar como ejemplo de las referencias apuntadas por algunas de las expertas consultadas, los conocidos como "Millennium Development Goals" recogidos en el "Gender Monitoring Report" elaborado por la UNESCO.

LA ESTRUCTURA EDUCATIVA

4.2.4

Otro de los elementos claves a desarrollar de cara a la potenciación de los objetivos coeducativos sería la propia estructura educativa. En este sentido, parece crucial que la administración pública y, en concreto, el Departamento de Educación se implique de forma decidida en el reencantamiento del proyecto coeducativo. Una demanda que el conjunto de personas expertas consultadas han concretado en la necesidad de destinar más recursos humanos y materiales a la coeducación. A tenor de lo que las diversas voces han indicado, el compromiso y la voluntad de hacer avanzar la igualdad en este ámbito deberá quedar reflejada en la puesta a disposición de los agentes protagonistas de la comunidad escolar de un mayor número de medios e infraestructuras y en el enunciado explícito del coeducativo como uno de los ámbitos prioritarios de cara a la consecución de una sociedad más justa e igualitaria.

Un órgano clave en la materialización del compromiso con los objetivos coeducativos son los Berritzegunes, centros llamados a jugar un papel crucial, como puente entre la administración y la escuela. En este sentido, la experiencia de diez años en los que estuvo vigente la Asesoría de coeducación vinculada a los Berritzegunes podría contribuir a la definición de fórmulas adecuadas a la situación y necesidades actuales.

4.2.5

Otro de los elementos que parecen presentar un mayor potencial de cara al impulso de la coeducación hace referencia a la actualización de las redes de agentes implicados en la coeducación y cuya actividad en el pasado fue relevante. De hecho, algunas de las personas protagonistas de la evolución de la coeducación en la CAPV durante las últimas décadas han insistido en el papel crucial jugado por estas redes a la hora de poner en marcha actuaciones y actividades desarrolladas en las distintas fases por las que los planteamientos y la práctica coeducativa han ido atravesando. Un protagonismo atribuido a las redes que se concreta en aspectos muy diversos –soporte material, soporte humano, intercambio de experiencias y conocimientos, etc.– y cuya virtualidad merecería la pena recuperar y potenciar, sobre todo, teniendo en cuenta las enormes posibilidades que las nuevas tecnologías podrían ofrecer en este proceso de activación de relaciones. Posibilidades como la puesta en marcha de foros virtuales o la colocación en la red de un banco (o base de datos) de experiencias coeducativas, podrían ser compatibles con otro tipo de iniciativas de carácter presencial que permitiesen un contacto esporádico del conjunto de agentes implicados en la teoría y la acción coeducativa.

4.2.6

Finalmente, parece interesante subrayar la importancia de ubicar a la coeducación en el núcleo de los debates en torno a los que se dirimen tanto las políticas públicas en general como las políticas educativas en particular. Un ejercicio que quedaría enmarcado en el esfuerzo por situar el género como elemento transversal al conjunto de cuestiones que organizan la agenda política e institucional de la CAPV. De esta forma, habría que insistir en el potencial que de cara a la coeducación presentaría la posibilidad de hacer de ésta una cuestión ligada a las que actualmente se consideran líneas básicas de trabajo en el ámbito educativo. Estamos hablando en concreto de las cinco líneas prioritarias marcadas por el Departamento de Educación (Programas de Innovación) para los años 2003-2006 y que harían referencia a: 1) la escuela inclusiva, 2) dimensiones socioculturales –dimensión vasca y dimensión europea, 3) normalización lingüística y multilingüismo, 4) ciencia, tecnología y desarrollo sostenible y, 5) calidad y mejora continua de los centros escolares.

Teniendo en cuenta los ejes destinados a dibujar el marco general de la acción educativa para los próximos años en la CAPV, habría que insistir en la importancia de que la variable coeducativa no quede recluida al contenido específico de uno de ellos, sino que consiga erigirse en transversal del mayor número de ejes posibles. En este sentido y, atendiendo a la demanda de algunas de las personas consultadas, en estos momentos sería interesante articular algún tipo de iniciativa enfocada al estudio de las posibilidades de introducir

el género en los sistemas de calidad que se están implantando en los centros escolares. Esta es una esfera en auge que ha prestado una atención escasa al análisis y relaciones de género y, como ocurre en muchos otros ámbitos, será necesario un esfuerzo extra para abrir el debate y llegar a concretar algún tipo de propuesta. Sin embargo, la demanda parece ser amplia y las posibilidades de avanzar en este terreno, numerosas. Por ello, lo mismo que puede ocurrir en otras esferas también apuntadas en el citado documento marco 2003-2006, el riesgo merece la pena y debe asumirse de cara a conseguir un impulso de la coeducación, como filosofía y como práctica.

Como cierre a este capítulo de conclusiones y, al hilo de lo que ha venido planteándose en él, habría que insistir en el potencial que desde el prisma coeducativo adquiere la imagen de la escuela como agente gestor de la convivencia. Un potencial que se concreta en la posibilidad de activar los vínculos entre la escuela y la filosofía y práctica coeducativa a través, cuando menos, de tres ámbitos de actuación:

- La gestión de las distintas esferas de experiencia que confluyen en la escuela: esferas que tienen que ver con el conocimiento y los contenidos curriculares, pero también con las actitudes, con los valores, las vivencias, las relaciones, etc.
- La gestión de los distintos valores incluidos en la agenda escolar: valores generalmente definidos a través de las líneas transversales dispuestas desde la administración educativa y que necesitan de un espacio de confluencia en el que todos puedan compartir escena. Lo interesante en este caso sería buscar formas y fórmulas que incidan en el refuerzo mutuo de los diferentes valores y en la suma de voluntades. No se trataría de promover el desarrollo unívoco de la coeducación, sino trabajar en el impulso a una plataforma de valores a la que pudiera sumarse el mayor número de agentes posibles y en la que pudiesen convivir: salud, ecología, paz, coeducación, solidaridad, etc.
- La gestión de los distintos agentes implicados en la escuela: profesorado, madres y padres, alumnado o municipio (ayuntamiento, asociaciones, etc.) mantienen –con distinta intensidad– lazos con la comunidad escolar. Una relación que debe ser explotada en beneficio de la coeducación y de la educación en valores en general.

Habría que reconocer que esta labor de gestión se presenta como un ejercicio muy complicado y laborioso, cuya responsabilidad no puede recaer únicamente en los centros escolares. Por el contrario, en el caso de querer llevar adelante esta tarea resulta imprescindible la participación del mayor número posible de organismos e instituciones ligadas a la esfera educativa. En este sentido, parece necesario un acuerdo mínimo entre el conjunto de los protagonistas que permita hacer frente y coordinar los esfuerzos que este trabajo conlleva en ámbitos como la formación, la investigación, la asesoría, la dinamización, etc. Este acuerdo y esta colaboración constituirían en sí mismo otro elemento clave en el impulso de la coeducación.

A **ANEXOS**

Localización de la práctica. Lugar donde encontrar la referencia directa a la práctica (biblioteca, centro de documentación...). Fuente de la que se ha tomado referencia.

Tipo de material. Expresión o plasmación concreta de la práctica: libro, artículo, ponencia, folleto, guía, memoria, circular, proyecto, experiencia en centro escolar, etc. Cuando la noticia de una práctica nos llega a través de otro material (esto es, gracias a su mención en un artículo, libro, etc.) aparecerá como “referencia” –por ejemplo, “Referencia campaña” indicando en el apartado de Localización la fuente de la que se ha extraído la información.

Autora o autor. En el caso de que la práctica remita a una publicación, artículo o ponencia.

Año (o curso académico).

Titulo. Figurará en este campo el título del libro, artículo, ponencia, etc.; y, además, la denominación de las prácticas que hagan referencia a las experiencias desarrolladas en los centros escolares (denominadas “experiencia de centro”). En este último caso se trataría de actividades ajena al ámbito de las publicaciones y que hacen referencia a algún tipo de actuación llevada a cabo en los distintos centros escolares. Generalmente, la única huella que ha quedado de estas intervenciones coeducativas ha sido su cita en las memorias elaboradas por la ex Asesora en coeducación M^a José Urruzola.

Revista y Número de la revista en el caso en el que la práctica haga referencia a la publicación de un artículo.

Lugar de publicación.

Editorial.

Nº Hojas. Sólo en caso de artículo o ponencia.

Descripción. Campo que contiene una breve descripción sobre los antecedentes, contexto, objetivos, finalidad y/o contenido de la práctica en general.

TIPO DE ACTIVIDAD. En este campo de la base de datos se intenta dar cuenta del área de abordaje desde la que se trabajan los objetivos perseguidos por cada una de las prácticas registradas. Esta información se ha obtenido tras la somera revisión de los materiales ligados a las distintas prácticas (libros, artículos, memorias, etc.); ejercicio que ha dado paso a su ubicación en alguno de los siguientes campos (70):

- **Formación.** Como cabe imaginar, en este campo se han incluido todas aquellas prácticas relacionadas con actividades formativas en el ámbito de la coeducación.

(70) Tanto en el caso “Tipo de Actividad” como en el resto, es normal que deba incluirse más de un tipo de actividad, más de un agente, línea de trabajo, etc.

- **Análisis.** En este caso se hace alusión a todas aquellas prácticas cuyo objetivo sería promover la reflexión y/o el debate teórico-conceptual en torno a la coeducación.
- **Asesoría.** Campo en el que se ubicarían aquellas prácticas ligadas a cualquier actividad cuyo objetivo consiste en asesorar u orientar en relación a planteamientos teóricos o prácticos relacionados con la coeducación.
- **Sensibilización.** Actividades o prácticas dirigidas a sensibilizar y generar una atmósfera proactiva hacia los objetivos, filosofía y, en general, elementos implicados en los planteamientos coeducativos.
- **Difusión.** Área que acoge todas aquellas actividades dirigidas a difundir y dar a conocer los principios tanto teóricos como prácticos implicados en la coeducación.
- **Conocimiento.** Campo que incluye aquellas actividades orientadas a promover y/o profundizar en el acercamiento y estudio de una realidad concreta, relevante para el ámbito coeducativo.
- **Intervención coeducativa.** Campo en el que se englobarían aquellas prácticas expresamente trazadas y diseñadas para su puesta en marcha y desarrollo en un centro o comunidad escolar determinados.

AGENTE. En este campo de la base de datos se intenta dar cuenta del tipo de agentes que actúan como promotores y/o impulsores de las prácticas a las que se ha tenido acceso. Entre los agentes relevantes que han protagonizado el impulso a las prácticas recogidas figuran:

- El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Los antiguos COP-PAT (actualmente conocidos como Berritzegune), y, especialmente, las **Asesorías de coeducación** que durante una década funcionaron como parte de estas estructuras.
- Seminarios de coeducación de los Berritzegunes, centros escolares, etc.
- El Instituto Vasco de la Mujer/Emakunde.
- Federaciones de Centros.
- Sindicatos.
- Colectivos de educación (Adarra, etc.)
- Asociaciones Madres-Padres.
- Centro escolar (profesorado, otros...).
- Servicios Municipales (Departamentos de la Mujer y/u otras áreas).
- Colectivos del movimiento feminista.
- Universidad.
- Particular (investigadora o investigador...).

- Otros (organismos europeos, administración...).

ESTRATEGIA. Este campo de la base de datos intenta dar cuenta del tipo de línea de trabajo en la que se materializa y concreta la práctica. Una mirada al material contemplado en la base de datos, nos lleva a destacar el peso adquirido por estrategias como las que figuran a continuación:

- **Curso.** Bajo este epígrafe se incluye cualquier tipo de actividad implicada en el desarrollo de acciones orientadas a la formación (talleres, etc.).
- **Jornada.** Denominación que alude a cualquier actividad orientada a la puesta en común, la reflexión y la discusión en torno a la temática coeducativa, independientemente del tamaño o formato del foro conformado.
- **Exposición.** En este caso se hace referencia a actividades como una charla o presentación destinada a la comunicación y/o asesoría en materia coeducativa.
- **Campaña.** Actividades que, en formato diverso aparecen destinadas a la motivación, ambientación y sensibilización en torno a los objetivos y práctica coeducativa.
- **Celebración.** En este caso se recogen –básicamente– aquellas acciones destinadas a la celebración del Día Internacional de la Mujer Trabajadora (8 de marzo).
- **Publicación.** Estrategia que se alude al diseño, redacción y publicación de materiales genéricos destinados a la difusión de la filosofía y la práctica coeducativa.
- **Investigación.** Estrategia que incluye la elaboración de informes y/o diagnósticos, que, independientemente de la metodología y técnicas empleadas, estarían orientados a la descripción de un aspecto o realidad –tanto generales como concretas– implicados en el desarrollo de la filosofía y la práctica coeducativa.
- **Diseño y/o implantación de programas.** En ese caso se alude al diseño y/o puesta en práctica de programas, proyectos, planes o propuestas destinadas a desarrollar distintos objetivos coeducativos.
- **Diseño y/o utilización de materiales.** Esta estrategia haría referencia al diseño y/o utilización de materiales (didácticos, etc.) expresamente concebidos para la comunicación, difusión y desarrollo de los principios coeducativos.
- **Elaboración y/o puesta en práctica del PEC, PCC o ROF.** Estrategia que, como cabe imaginar, hace alusión a la elaboración y/o puesta en práctica en los centros escolares del Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Centro (PCC) o el Reglamento de Orden y Funcionamiento (ROF).
- **Organización/administración coeducativa de Centro.** En este caso la práctica coeducativa implicaría aspectos tales como la creación –en el propio centro– de grupos o seminarios específicos dedicados a trabajar la difusión y desarrollo de los objetivos coeducativos, la revisión de la biblioteca del centro y su ampliación con materiales coeducativos, las propuestas de modificar los documentos oficiales del centro utilizando un lenguaje no sexista, etc.

- **Focalización en colectivos.** Estrategia que hace hincapié en la necesidad de trabajar de modo específico con un colectivo determinado como puede ser el alumnado, el claustro, las familias, etc. En este caso por lo tanto el énfasis se pone en la importancia de incidir sobre un grupo en concreto.

DESTINO. En este campo se pretende registrar el ámbito al que la práctica estaría dirigida y sobre el que buscaría incidir. Entre los destinatarios registrados en la recogida de información figurarían:

- **General.** En referencia al público en general interesado en ahondar en aspectos coeducativos y al que se dirigen, por ejemplo, muchos de los libros y publicaciones registradas.
- **Profesionales educación.** Epígrafe que englobaría de forma genérica al conjunto de profesionales pertenecientes a cualquier ámbito relacionado con el mundo de la enseñanza.
- **Alumnado.**
- **Profesorado.**
- **Formadoras y formadores de profesorado, asesoras y asesores, orientadoras y orientadoras.**
- **Centro escolar.**
- **Madres-padres** (familias o unidades domésticas).
- **Otros agentes** (sindicatos, federaciones, asociaciones, editoriales, etc.).

TEMPORALIDAD. En este campo de la base de datos se incluye información referente al espacio temporal a lo largo del cual se prolonga la práctica coeducativa. Las opciones que en este sentido se barajan son:

- **Acción Puntual.**
- **Acción Indefinida.**
- Acción cuya duración es **Inferior a un curso académico.**
- Acción cuya duración se corresponde con **Un curso académico.**
- Acción con duración **Superior a un curso académico.**

BASE DE DATOS DE PRÁCTICAS COEDUCATIVAS

A.2

Se adjunta en soporte CD (formato pdf).

**MODELOS DE
CUESTIONARIO
UTILIZADOS EN
LOS CENTROS**

A.3

**MODELO PARA
EDUCACIÓN PRIMARIA**

A.3.1

Encuesta

Por favor, *rellena todas las preguntas*. ¡Gracias de antemano por responder!

Fecha:

Aula:

Sexo:

A) CUESTIONARIO. ¿CÓMO SOY YO?

LEE EL CONTENIDO DE LOS SIGUIENTES PUNTOS, Y ESCRIBE UNAS CUANTAS PALABRAS DESCRIBIÉNDOTE A TI MISMO EN LO REFERENTE A LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

P.01 ASPECTO EXTERNO (CARA, PELO, ALTURA, PESO, COMPLEXIÓN...).

P.02 MIS AFICIONES:

P.03 MIS HABILIDADES:

P.04 MIS LÍMITES:

P.05 MI FORMA DE SER:

P.06 MIS SUEÑOS:

Por favor, seguidamente responde a estas preguntas, brevemente y con sinceridad:

P.07 ¿SI FUERA POSIBLE, QUÉ CARACTÉRISTICA TUYA QUISIERAS CAMBIAR?

P.08 ¿SI PUDIERAS SER OTRA PERSONA, QUIÉN TE GUSTARÍA SER?

¿POR QUÉ?

P.09 ¿QUIÉN NO TE GUSTARÍA SER?

¿POR QUÉ?

P.10 ¿SI PUDIERAS SER UN ANIMAL, CUÁL ESCOGERÍAS?

¿POR QUÉ?

P.11 ¿SI PUDIERAS SER UNA PLANTA O UN ÁRBOL, CUÁL ESCOGERÍAS?

¿POR QUÉ?

P.12 ¿A QUÉ TIENES MIEDO?

P.13 ¿A QUIÉN LE CUENTAS TUS SECRETOS?

P.14 ¿CÓMO TE VES A TI MISMO/A? Hemos escogido una serie de palabras que pueden servir para describirte. Escoge las tres que vayan mejor contigo (subráyalas):

Guapo/a / Feo/a
Tranquilo/a / Nervioso/a
Limpio/a / Sucio/a
Sabio/a / Corto/a
Honesto/a / Deshonesto/a
Feliz / Infeliz
Agradable / Desagradable
Estricto/a / Flexible
Independiente / Dependiente
Democrático/a / Autoritario/a
Desordenado/a / Ordenado/a
Colaborador/a / No colaborador/a
Femenino/a / Masculino/a
Bueno/a / Malo/a

P.15 ¿CÓMO ME VEN LAS OTRAS PERSONAS? Escoge tres palabras que en tu opinión puedan servir para describir la forma en que te ven tus amigos o amigas (subráyalas):

Guapo/a / Feo
Tranquilo/a / Nervioso/a
Limpio/a / Sucio/a
Sabio/a / Corto/a
Honesto/a / Deshonesto/a
Feliz / Infeliz
Agradable / Desagradable
Estricto/a / Flexible
Independiente / Dependiente
Democrático/a / Autoritario/a
Desordenado/a / Ordenado/a
Colaborador/a / No colaborador/a
Femenino/a / Masculino/a
Bueno/a / Malo/a

B) CUESTIONARIO: ¿CÓMO SOMOS EN EL CENTRO ESCOLAR?

P.16 DE ENTRE LAS SIGUIENTES PALABRAS, ESCOGE TRES PARA DESCRIBIR TU CENTRO:

Alegre
Limpio
Feo
Incentivador
Triste
Aburrido
Sucio
Divertido
Serio
Bonito

P.17 ¿QUÉ PALABRA ESCOGERÍAS PARA DEFINIR LAS RELACIONES ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO EN TU CENTRO?

Amistad
Alegria
Diferencia
Conflict
Lejanía
Seriedad
Igualdad
Confianza
Cercanía
Desconfianza

P.18 ¿QUÉ PALABRA ESCOGERÍAS PARA DESCRIBIR LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE ESTUDIANTES EN VUESTRO CENTRO?

Amistad
Alegria
Diferencia
Conflict
Lejanía
Seriedad
Igualdad
Confianza
Cercanía
Desconfianza

P.19

AHORA, IMAGINA QUE ERES UN/A PERIODISTA QUE TIENE QUE DESCRIBIR LO QUE VE EN VUESTRO CENTRO ESCOLAR.

— Cuando estamos en el patio (recreo), **LAS CHICAS** suelen hacer estas cosas:

y los **CHICOS** suelen hacer estas cosas:

— Cuando en nuestro centro se organiza un festival, las **CHICAS** suelen tomar parte en estas actividades:

y los **CHICOS** en éstas:

— cuando en el aula trabajamos en grupos, las **CHICAS** suelen encargarse de estas cosas:

y los **CHICOS** suelen encargarse de estas cosas:

P.20

POR ÚLTIMO, TE PEDIRÍAMOS QUE NOS DESCRIBIERAS A TU AMIGA O AMIGO PERFECTO. RECUERDA A TUS AMIGOS O AMIGAS DEL CENTRO ESCOLAR O DE FUERA, Y DESCRIBE LAS CARACTERÍSTICAS QUE MÁS APRECIAS EN LOS CHICOS Y EN LAS CHICAS (POR EJEMPLO: LA ALEGRÍA, LA FUERZA, LA SABIDURÍA...):

Características que más aprecio en una **CHICA**:

Características que más aprecio en un **CHICO**:

— Haz lo mismo con las características que no te gustan.

Las características que menos me gustan en una **CHICA**:

Las características que menos me gustan en un **CHICO**:

Encuesta

Por favor, *rellena todas las preguntas*. ¡Gracias de antemano por responder!

Fecha:

Aula:

Sexo:

C) CUESTIONARIO. ¿CÓMO SOY YO?

LEE EL CONTENIDO DE LOS SIGUIENTES PUNTOS, Y ESCRIBE UNAS CUANTAS PALABRAS DESCRIPTIVAS DE TI MISMO EN LO REFERENTE A LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

P.01 ASPECTO EXTERNO (CARA, PELO, ALTURA, PESO, COMPLEXIÓN...)

P.02 MIS AFICIONES:

P.03 MIS HABILIDADES:

P.04 MIS LÍMITES:

P.05 MI FORMA DE SER:

P.06 MIS SENTIMIENTOS:

P.07 MIS IDEALES:

P.08 MIS DESEOS:

Por favor, seguidamente responde a estas preguntas, brevemente y con sinceridad:

P.09 ¿SI FUERA POSIBLE, QUÉ CARACTERÍSTICA TUYA QUISIERAS CAMBIAR?

P.10 ¿SI PUDIERAS SER OTRA PERSONA, QUIÉN TE GUSTARÍA SER?

¿POR QUÉ?

P.11 ¿QUIÉN NO TE GUSTARÍA SER?

¿POR QUÉ?

P.12 ¿SI PUDIERAS SER UN ANIMAL, CUÁL ESCOGERÍAS?

¿POR QUÉ?

P.13 ¿SI PUDIERAS SER UNA PLANTA O UN ÁRBOL, CUÁL ESCOGERÍAS?

¿POR QUÉ?

P.14 ¿A QUÉ TIENES MIEDO?

P.15 ¿A QUIÉN LE CUENTAS TUS SECRETOS?

P.16 ¿CÓMO TE VES A TI MISMO O A TI MISMA? Hemos escogido una serie de palabras que pueden servir para describirte. Escoge las tres que vayan mejor contigo (subráyalas):

Guapo/a / Feo/a
Tranquilo/a / Nervioso/a
Limpio/a / Sucio/a
Sabio/a / Corto/a
Honesto/a / Deshonesto/a
Feliz / Infeliz
Agradable / Desagradable
Estricto/a / Flexible
Independiente / Dependiente
Democrático/a / Autoritario/a
Desordenado/a / Ordenado/a
Colaborador/a / No colaborador/a
Femenino/a / Masculino/a
Bueno/a / Malo/a

P.17 ¿CÓMO ME VEN LAS OTRAS PERSONAS? Escoge tres palabras que en tu opinión puedan servir para describir la forma en que te ven tus amigos/as (subráyalas):

Guapo/a / Feo
Tranquilo/a / Nervioso/a
Limpio/a / Sucio/a
Sabio/a / Corto/a
Honesto/a / Deshonesto/a
Feliz / Infeliz
Agradable / Desagradable
Estricto/a / Flexible
Independiente / Dependiente
Democrático/a / Autoritario/a
Desordenado/a / Ordenado/a
Colaborador/a / No colaborador/a
Femenino/a / Masculino/a
Bueno/a / Malo/a

D) CUESTIONARIO: ¿CÓMO SOMOS EN EL CENTRO ESCOLAR?

P.18 UTILIZA TRES PALABRAS PARA DEFINIR LAS CARACTERÍSTICAS DE TU CENTRO:

P.19 UTILIZA TRES PALABRAS PARA DEFINIR LAS RELACIONES INTERPESONALES EN TU CENTRO:

P.20 MENCIONA LOS VALORES QUE EN TU OPINIÓN TIENE EN CUENTA EL CENTRO:

P.21 POR ÚLTIMO, EL SIGUIENTE CUADRO RECOGE DISTINTAS SITUACIONES. ¿CÓMO SE COMPORTAN LOS CHICOS Y LAS CHICAS EN CADA UNA DE ELLAS?

	CHICAS	CHICOS
Actividades realizadas en el recreo		
Actitudes que se muestran en el aula		
Actitud hacia el profesorado		
Forma de participar en las actividades organizadas por el centro		
Aspectos que nos gustan de otros chicos y chicas		
Aspectos que no nos gustan de otros chicos y chicas		

B

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA EJE 2 (GENERAL)

Libros y artículos

- Acker, Sandra (1995) *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid: Narcea.
- Agirre, Ana (2002) "Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia", en A. González y C. Lomas (coords.) (2002) *Mujer y educación*. Barcelona: Graó. 183-192.
- Aguilar, Consol (2001) *Coeducación, (¿Qué queremos decir cuando hablamos de?) cuadernillo n.º 7*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Apodaka, Mª Jesús; Vila, Rosi (1999) *Construyendo un modelo coeducativo. La experiencia de Eibar*. Eibar: Ayuntamiento de Eibar.
- Arenas, Mª Gloria (1996) *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Arenas, Mª Gloria (2000) "Las madres en la educación, una voz siempre presente, pero ¿reconocida?" en M. A. Santos Guerra (coord.) *El Harén Pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Grao.
- Ballain, Pilar (Ed) (1992) *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (eds.) (1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bonal, Xavier (1997) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación: Propuestas de intervención*. Barcelona: Grao.
- Browne, N. y France, P. (eds.) (1988) *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Ed. Morata y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Emakunde, (1993) *Emakumeak eta hezkuntza Euskal Autonomi Elkartean- Mujeres y educación en la Comunidad Autónoma de Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Fabra, María Lluïsa (1996) *Ni resignades ni submises. Tècniques de grup per a la socialització assertiva de nenes i noies*. Barcelona: ICE y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Giroux, Henry A. (1999) "Modernismo, Posmodernismo y Feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo", en Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (eds.) (1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 135-188
- González, Ana y Carlos Lomas (coords.) (2002) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Jordan, Ellen (1999) "Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar", en Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (eds.)

(1999) *Géneros Prófugos. Feminismo y Educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 225-249

Moreno, Montserrat y Genoveva Sastre (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*, Barcelona: Gedisa Editorial.

Puigvert, Lidia (2001) "Aportaciones de las "otras mujeres" a la transformación social de las relaciones de género", en Beck-Gernsheim, Elisabeth, Butler, Judith & Puigvert, Lidia, *Mujer y transformaciones sociales*, Barcelona: El Roure, pp. 31-57.

Emakunde (1996) *La coeducación, ¿transversal de las transversales?* Vitoria-Gasteiz: Emakunde /Instituto Vasco de la Mujer.

Salas, Begoña (1994) *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Coeducativo del Centro*. Bilbao: Maite Canal editora.

Salas, Begoña (1997) *Guía para la elaboración del Modelo Coeducativo de Centro*, Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

Sierra Pellón, Carmen (2002) "El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular", en M. L. Abad y otros, *Género y educación: la escuela coeducativa*, pp. 13-22.

Spender, Dale y Elisabeth Sarah (1993, 1.^a ed. 1980) *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Barcelona: Paidós.

Subirats, Marina y Cristina Brullet (2002, 1.^a ed. 1988) "Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta", en A. González y C. Lomas (coords.) (2002) *Mujer y educación*. Barcelona: Graó, pp. 133-167.

Subirats, Marina (2002) "La coeducación: un tema de futuro" en M. L. Abad y otros, *Género y educación: la escuela coeducativa*, pp. 23-25.

Tomé, Amparo, "Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa", en A. González y C. Lomas (coords.) (2002) *Mujer y educación*. Barcelona: Graó, pp. 169-181.

Urruzola, M^a José (1991) *¿Es posible coeducar en la actual Escuela Mixta?* –una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales- Bilbao: Maite Canal editora.

Urruzola, M^a José(1995) *Introducción a la filosofía coeducadora*. Bilbao: Maite Canal editora.

Cuadernos, folletos y otros materiales

Arrondo, Pello, Perea, Pilar, Sagastume, Nekane, *Coeducación/Hezkidetza*. Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Asamblea de Mujeres de Bizkaia, *10 años de historia feminista* (1986).

Desarrollar la autonomía personal, PAT/COP de Bizkaia y otros.

Educar para una convivencia sin violencia sexual, PAT/COP de Bizkaia y otros.

¿Qué es coeducar? Ministerio de Asuntos Sociales, 1991.

Educar corresponsabilidad, 1994.

Formación del profesorado de educación infantil y coeducación: Orientaciones dirigidas a quienes diseñan e imparten actividades de formación, Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2000.

Revistas

Goitibehera. Revista de tiempo libre.

BIBLIOGRAFÍA EJE 2. Punto 3

(S.D) *Bibliografía de educación no sexista*. Coordinadora de Librerías de Mujeres.

(S.D) *Erase una vez una niña: Libros infantiles y juveniles seleccionados por las librerías de mujeres*. Madrid: Coordinadora de Librerías de Mujeres.

(S.D) *Coeducación bibliográfica*. Bilbao: Asesoría de Coeducación de Bizkaia.

(S.D) *Literatura para la coeducación*. Recopilación realizada por el Centro de Educación de Emakunde.

Altable, Xaro (1995) *Libres para coeducar*. Valencia: Instituto Valenciano de la Mujer.

Guillermo Díaz, María (1992) *Protagonistas de rosa y azul: 100 libros para una educación no sexista*. Murcia: Comunidad Autónoma de Murcia. Dirección General de la Mujer.

Guillermo Díaz, María (1994) *Bibliografía sobre educación no sexista*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Obras de tipo general

Bolaños Espinosa, M^a Carmen (1994) *Cuadernos para la coeducación 1: Sensibilización en los centros educativos*. Tenerife: Gobierno de Canarias.

Bolaños Espinosa, M^a Carmen (1994) *Cuadernos para la coeducación 2: Etapas infantil y primaria*. Tenerife: Gobierno de Canarias.

Bonder, Gloria (et al.) (1994) *Género y educación*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Cobeta, María (et al.) (1996) *Coeducación hoy*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía Nº 245.
- Escardibul, Carme; Otero, Merce (1995) *Programa d'Igualtat d'oportunitas noiesi nois a l'escola*. Barcelona: Instituto Catalán de la Mujer.
- Holgueras Pecharromán, Marta (1996) *Mujeres en el mundo: orientaciones para el profesorado*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Osorio Porra, Zenaida; Ospina Mallaraino, Paulina (1995) *Mi mamá me mimá, mi papá fuma en pipa: por una educación con igualdad de oportunidades para niñas y niños*, Santa Fé de Bogotá: Consejería Presidencial para la Política Social.
- Palacios Cantero, Bernardo; Pino López, Miguel (1995) *Una experiencia coeducativa*, Barcelona: Cuadernos de Pedagogía Nº 240.
- Piussi, Ana María (1991) *La pedagogía de la diferencia sexual: nuevas perspectivas en Italia*, No. 953: Coeducación 5
- Saez, Esther (et al.) (1995) *Una tarea siempre inacabada*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía Nº 240.
- Universitat d'estiu de la dona* (1993). Barcelona: Instituto Catalán de la Mujer

Materiales sobre coeducación consultados en la red

Amorin, Gustavo et al.(1998) *Manual de referencia sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres para el personal directivo, docente y no docente de Enseñanza Primaria y Secundaria en los países de la Unión Europea*, Servicio de Acción en Formación y en Empleo de la Unión Europea: recurso en línea (<http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/ega/manuel_es.pdf>).

Consejería de la Presidencia del Gobierno del Principado de Asturias (2001) *Coeducación. Guía de recursos*, Consejería de la Presidencia del Gobierno del Principado de Asturias: recurso en línea (<<http://www.educastur.princast.es/recursos/materiales/doc/coeducacion.pdf>>) [124 págs.; bibliografía, videografía y recursos en línea].

Hernández de Frutos, Teodoro; Casares, Esther (2002) *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de E.S.O. en Navarra desde una perspectiva de género*, Pamplona: Dpto. de Bienestar Social, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra / Instituto Navarro de la Mujer (también disponible en línea: <<http://www.cfnavarra.es/inam/publicaciones/aportacion.pdf>>).

Instituto Navarro de la Mujer (2002) *Educar en igualdad para la igualdad*, Pamplona: Dpto. de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra / Instituto Navarro de la Mujer (también disponible en línea: <http://www.cfnavarra.es/inam/publicaciones/educaren.pdf>). [15 págs.; pautas generales, bibliografía y recursos educativos].

Tomé, Amparo (2003) "Educación en valores. Pautas coeducadoras en la escuela. 'La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela'", en *Congreso interna-*

cional "Mujer y empleo" = *Nazioarteko biltzarra "Emakumea eta enplegua"* = International Conference "Women and Employment", Garapen /Dpto. Municipal de Empleo del Excmo. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz: recurso en línea (<http://www.garapen.net/mujeryempleo/ponencias/talleres/t1_amparo_tome.PDF>).

RECURSOS CONSULTADOS EN LA RED

Páginas de interés en el Estado español

DIRECCIÓN: <http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducacion.htm>

TÍTULO: Mujeres en red / coeducación

AUTOR/A: Mujeres en red. Mujeres en red nace con el objetivo de crear un espacio de comunicación y establecer un lazo de unión entre las mujeres del mundo. Coordinado por la periodista Montserrat Boix y llevado por voluntarias.

CONTENIDO: Dentro del sitio de web de Mujeres en red encontramos un apartado específico sobre coeducación. Proponen los que ellas denominan "textos de lujo" (artículos completos, capítulos de libros), enlaces con otros sitios, material didáctico, enlaces con una revista digital en inglés (Gender and education) y algún material en catalán y portugués. Una página con información básica y dispersa.

.....

DIRECCIÓN: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/recursos/coeducacion.php3>

TÍTULO: Instituto Andaluz de la Mujer

AUTOR/A: Varios

CONTENIDO: Numerosas publicaciones disponibles en archivo pdf:

- "Evaluación en la intervención escolar y construcción en los valores de género"
- "Valores y género en el proyecto de centro"
- "La coeducación en la Educación Infantil"
- "Educación afectivo-sexual".
- "La coeducación en la Educación Primaria"
- "Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género".
- "La intervención escolar en la construcción de género".
- "La coeducación en la Educación Secundaria Obligatoria".

- “Programa de Educación Afectivo-Sexual: Educación Sexual, género y constructivismo”.
- “Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales”.
- “Cuestionario para el alumnado. Cuestionario para el profesorado”.

Programas y actuaciones educativas:

- Campaña del juego y el juguete no sexista, no violento.
-

DIRECCIÓN: <http://www.educastur.princast.es/index.php>

TÍTULO: Educástur

AUTOR/A: Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias

CONTENIDO: En esta página encontramos todo tipo de información sobre convocatorias para personal y títulos del sistema educativo asturiano en guías de enseñanza y en recursos humanos. Por otra parte hay una sección de formación al profesorado y otra sección de apoyo a la acción educativa donde se ofrecen todo tipo de cursos para integrar todo tipo de temas y en concreto el de coeducación. A continuación añadamos la dirección concreta.

.....

DIRECCIÓN: <http://www.educastur.princast.es/cpr/oviedo/paginas/109.htm>

TÍTULO: Coeducación en Educación Infantil y Primaria

AUTOR/A: Centro de Profesorado y Recursos de Oviedo. Responsables: Roberto García y Herminia Iglesias

CONTENIDO: Ponencias, debates y coloquios para sensibilizar al profesorado de las edades tempranas de las diferentes formas de transmisión del sexismo en la escuela. Analizar las formas de transmisión del sexismo en la escuela: El sexismo en el currículum. De la escuela mixta a la coeducación.

.....

DIRECCIÓN: http://www.unav.es/educacion/colegios/pagina_2.html

TÍTULO: Dpto. de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra.

AUTOR/A: Varios

CONTENIDO: Los siguientes artículos:

“La coeducación no se puede imponer como un dogma”, Zenit, 20-X-03 (<<http://www.interrogantes.net/includes/documento.php?IdDoc=2266&IdSec=56>>).

Aréchaga, Ignacio, “Coeducación: Lo obsoleto es el modelo único”, Aceprensa, 1997 (<http://www.unav.es/educacion/colegios/articulos/3_coeduc.doc>).

Fernández Alfred, "Los déficits de la coeducación", 1999 (<http://www.unav.es/educacion/colegios/articulos/7_deficit.doc>).

—, "¿Son las escuelas separadas discriminatorias? Reflexiones a la luz del derecho internacional de los derechos humanos" (<http://www.unav.es/educacion/colegios/articulos/5_mixite.doc>).

Rodríguez, Marta, "¿Sexo en las aulas?", Mujer Nueva, 2001 (<http://www.unav.es/educacion/colegios/articulos/6_aulas.doc>).

"¿Escuelas mixtas o separadas? Vuelve el debate", Roma, 19-V-2001 (http://www.unav.es/educacion/colegios/articulos/4_mixtas.doc).

DIRECCIÓN: <http://blues.uab.es>

TÍTULO: Proyectos. Presentación del GRECS

AUTOR/A: El Grupo de Recerca en Educació, Ciudadanía i Societat

CONTENIDO: Presentación de 3 ejes de trabajo: a) el tratamiento escolar de los géneros, b) la formación de la ciudadanía en la escuela, c) el tratamiento de la diversidad en la ESO. Este trabajo se concreta en los siguientes proyectos:

Proyecto Itxaso I & II: de la escuela mixta a la coeducación. Participan 20 escuelas de Cataluña y del Territorio MEC (Valladolid, Léon, Madrid y Ciudad Real) para desarrollar el eje transversal de la coeducación. La tercera fase del proyecto Itxaso se dirige a las familias a través de grupos de trabajo con padres y madres.

Proyecto Arianne: la ampliación de los horizontes de la masculinidad en la adolescencia. En colaboración con 8 países de la Unión Europea.

Proyecto Promover la conciencia de ciudadanía: las mujeres como ciudadanas. Estudio de la imagen de la ciudadanía entre los y las estudiantes del Curso de Adaptación Pedagógica. En colaboración con Portugal, Grecia y Gran Bretaña.

Proyecto: el tratamiento de la diversidad en ESO. Analiza las modificaciones que experimenta el principio de la diversidad al ser trasladado a las distintas instancias del sistema educativo.

DIRECCIÓN: <http://www.adabyron.org/index.htm>

TÍTULO: Organización Española para la Coeducación Matemática ADA BYRON

AUTOR/A: La Organización Española para la Coeducación Matemática ADA BYRON fue constituida en la primavera de 1991, a iniciativa de un grupo de profesoras y profesores de todos los niveles educativos del Estado español, durante las V JAEM o quintas Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas. Está integrada, en el ámbito internacional en la International Organisation of Women and Mathematics Education, grupo de tra-

bajo de la International Commission on Mathematical Instruction (ICMI). En el ámbito nacional forma parte de la FESPM, es decir, de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas. Su objetivo fundamental es fomentar una coeducación real en los Centros de enseñanza, que ofrezca iguales oportunidades a chicas y chicos tanto para el aprendizaje de las Matemáticas como para sus perspectivas profesionales.

CONTENIDO: Página dedicada a la coeducación en las matemáticas. Es la página de la organización y a través de ella presentan sus actividades, sus publicaciones (sus boletines, aunque tan solo los tres últimos disponibles) y su base documental (sin terminar). Su última actualización es de julio del 2001.

.....

DIRECCIÓN: <http://www.pentacidad.com/>

TÍTULO: Pentacidad

AUTOR/A: Consultoría Pedagógica Internacional.

Pentacidad es un colectivo de mujeres que trabajan el desarrollo personal, basándose en unas relaciones de igualdad y equidad, desde una perspectiva global que propicia el crecimiento en cinco ámbitos: mente, cuerpo, emociones, identidad y ámbito social (PENTACIDAD). De este colectivo forma parte, entre otras, Begoña Salas.

CONTENIDO: Se trata básicamente de una presentación del colectivo. En esta página se puede comprar el material que producen (guías, libros, juegos, etc.). Se pueden descargar unidades didácticas y material de desarrollo personal. Informan sobre sus servicios de asesoría, cursos, congresos, etc. También cuentan con un foro de discusión. Realizaron la asesoría de Lauaxeta Ikastola "Q" de oro del 2003. Actualizada en enero 2004.

.....

DIRECCIÓN: <http://www.pangea.org/amcomas/>

TÍTULO: Associació Margarita Comas

AUTOR/A: Mujeres enseñantes que quieren promover una educación no sexista. Recoge Biografías de Mujeres en red.

CONTENIDO: Dentro del sitio de web de Mujeres en red encontramos la convocatoria del premio Margarita Comas para la promoción de la coeducación. El primer premio se celebró el 18 de diciembre de 1999 y lo concedieron al trabajo titulado FEM EL QUE VOLEM? de Josep Valls Estruch, Pura Vargas Fresno y Ana Navarro Aranda. La web no parece actualizada porque sólo aparece la convocatoria del premio del 2001 sin indicar el trabajo premiado. Por lo demás hay una agenda, una lista de actividades y demás que no parece tampoco muy actualizada. Además de una lista de recursos en red para mujeres sobre todos los temas. En el de Educación y Formación aparece una guía de propuestas para un lenguaje no sexista de Eulàlia Llédó.

.....

DIRECCIÓN: <http://www.edualter.org/material/mujer/>

TÍTULO: Red de Recursos en Educación para la Paz, el Desarrollo y la Interculturalidad

AUTOR/A:

CONTENIDO: Encontrarás materiales con propuestas pedagógicas que son útiles para trabajar tanto a nivel de educación formal como no-formal. Algunas propuestas están en formato Web y otras en sus formatos originales (Word, PDF,...) para poderlas imprimir y utilizar directamente. Además de bibliografía con más de 600 fichas de libros y materiales (vídeos, juegos,...) publicados sobre Educación para la Paz, la Interculturalidad y el Desarrollo.

.....

Páginas de otros países de la Unión Europea

DIRECCIÓN: <http://www.auth.gr/psy/FACULTY/RESEAR/arianne/index.htm>

TÍTULO: Project "ARIANNE" Broadening Adolescent Masculinities.

A project funded by the European Commission in 8 member status.

AUTOR/A: ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI, Faculty of Psychology.

CONTENIDO: Explica el proyecto "Arianne". Se trata de un proyecto de la Comisión Europea sobre masculinidad en el que participan Dinamarca, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Italia, Portugal, España y Grecia. Su objetivo es identificar estrategias efectivas para ampliar las asunciones tradicionales sobre masculinidad a través de:

- La amplificación de los horizontes académicos de los chicos y de sus capacidades en áreas no tradicionales.
 - Promocionando roles masculinos más amplios en la familia y en el cuidado.
 - Animando a los chicos a que valoren los roles, las actividades y las perspectivas femeninas.
 - Haciendo posible el mutuo conocimiento y la igualdad de oportunidades en la sociedad.
-

DIRECCIÓN: <http://clio.revues.org/sommaire145.html>

TÍTULO: *CLIO, revue francophone d'histoire des femmes*. Número especial "Mixité et coéducation" (2003)

AUTOR/A: *CLIO, revue francophone d'histoire des femmes*. El número "Mixité et coéducation" está coordinado por Françoise Thébaud et Michelle Zancarini-Fournel

CONTENIDO: En esta página encontramos los resúmenes de todos los artículos aparecidos en este número especial y dos textos íntegros. Es interesante en tanto en cuanto nos permite conocer el panorama francófono actual (2003) respecto a la coeducación.

.....

DIRECCIÓN: <http://sisyphe.org>

TÍTULO: Sisyphe

AUTOR/A: Asselin, Michèle y Bourret, Gisèle

CONTENIDO: (2003) « Les difficultés scolaires des garçons: debát sur l'école ou charge contre le féminisme ? » (http://sisyphe.org/article.php3?id_article=744

.....