

**¿LA MITAD DE LA HUMANIDAD FORMA PARTE DE LA DIVERSIDAD?: El sexismo en las aulas  
y la coeducación como alternativa.**

**Ana I. ALARIO TRIGUEROS**

**Rocío ANGUITA MARTÓNEZ**

**Facultad de Educación. Universidad de Valladolid**

## **RESUMEN**

Planteamos en este artículo la necesidad de identificar a las mujeres no como grupo objeto de tratamiento a la diversidad como colectivo minoritario, sino como la mitad de la humanidad en una realidad social y educativa. Para ello abordamos el estudio de la situación de las mujeres en el sistema educativo a lo largo de la historia y en la actualidad desde diferentes perspectivas: el lenguaje, estrategias de aula, la construcción de la ciencia y sus consecuencias, partiendo de la coeducación como eje central de la formación de personas integrales en la escuela.

## **ABSTRACT**

In this paper we show the necessity of identifying the women not as a minoritarian group included in the diversity but as the half of the Humanity in a social and educational reality. So that, we start studying the women situation within the educational system along the history and actually from different perspectives: the language, classroom strategies, science building and its consequences beginning always from coeducation as the principal line for integral people construction in the school.

## **PALABRAS CLAVE:**

Mujeres, coeducación, lengua, escuela

## **KEY WORDS**

Women, coeducation, language, school.

## 1. EL ACCESO DE LAS MUJERES AL SISTEMA ESCOLAR: HISTORIA DE UNA SEGREGACIÓN.

No podemos entender cuál es la situación actual de las niñas y mujeres en el sistema educativo sin hacer un poco de historia de cómo se ha ido produciendo el acceso de las mismas a la escuela, en qué condiciones y momentos históricos y cómo se caracteriza cada momento.

Siguiendo los trabajos de Pilar Ballarín (1993a) y M. Jesús De la Calle (1997) comenzamos repasando el siglo XIX. A lo largo del mismo se produce un lento avance hacia la escolarización de las niñas, aunque durante la primera mitad del siglo la educación de las mujeres de las clases medias y aristocráticas se centraban en una Educación de Adorno consistente en aprender a leer, escribir, costura y un poco de geografía, historia, música y dibujo, todo ello circunscrito al ámbito de lo privado. La finalidad última de este tipo de educación era proporcionar a estas mujeres un barniz cultural que les permitiera alternar en los salones y reuniones sociales de la Época. Ser en esta misma Época cuando comienzan a aparecer las congregaciones religiosas femeninas dedicadas a la enseñanza, fundamentalmente para clases medias y altas. En esta dinámica, las mujeres de las clases más populares ni siquiera tenían posibilidad de acceso a este tipo de educación.

Las profesiones que podían ejercer las mujeres en esa Época estaban restringidas a la de comadrona o partera y al ejercicio de las derivadas de los Reales Estudios de Dibujo y Adorno en la industria ligera. Para ejercer la primera había que ser viuda o si se era casada con consentimiento del marido, además de pasar un examen teórico-práctico en el Real Colegio de Cirujía.

Ser en la segunda mitad del siglo XIX, y más en concreto con la puesta en marcha de la Ley Moyano (1857) cuando se produzca realmente el comienzo de la incorporación de las niñas al sistema educativo. Esta fue la primera ley en nuestro país que establecía la obligatoriedad de escolarizar a las niñas, así como la existencia de una escuela de niños y otra de niñas en cada localidad. El objetivo de la educación de las niñas, no obstante, era que fuesen sumisas y buenas madres y esposas, no que aprendiesen mucho. Tomemos un ejemplo de un libro de lectura para niñas de la Época:

*“Juanita es una niña que aún no ha cumplido los ocho años. Es muy cariñosa con todo el mundo y, por lo mismo, todos la quieren y le desean mucho bien. Además de ser muy buena es muy estudiosa.*

*Su mamá va enseñándole poco a poco los quehaceres de la casa. También va a la escuela y escucha con respeto y atención las explicaciones de la Maestra: se fija mucho en lo que ésta le dice, y lo conserva en la memoria para practicarlo. No cabe duda de que, siguiendo así, Juanita llegará a ser pronto una mujercita de su casa” (Calleja, 1876:47)*

Sería en este contexto de escolarización obligatoria cuando se crean las Escuelas Normales Femeninas, una en cada capital de provincia aunque su puesta en marcha queda al arbitrio de cada Diputación Provincial, retrasándose enormemente en algunas provincias. La formación que se les daban a las futuras maestras estaba lejos de la de los maestros, y no incluía materias como las Ciencias Naturales, la Física o la Geometría. A pesar de ello supuso el acceso de las mujeres a una nueva profesión: la enseñanza de preescolares y la enseñanza primaria. Las condiciones de trabajo eran bastantes lamentables y muy controladas y vigiladas por las autoridades. Otra de las profesiones que se podía ejercer era la de enfermera, considerada como una ampliación del servicio doméstico. Tanto es así que hasta 1880 no se crea una escuela específica para su formación.

Durante todo este siglo, el acceso de las mujeres a la Universidad no está regulado porque no piensan que se pueda dar el caso de que existan mujeres que quieran ir a ella. En 1888 se establece la petición de un permiso especial para matricularse, cuando 10 mujeres ya habían cursado estudios universitarios. Entre 1880 y 1890, 15 mujeres concluyen sus estudios universitarios: 7 en Medicina y Cirugía, 3 en Ciencias, 3 en Filosofía y Letras y 2 en Farmacia. A pesar de todo ello, una cosa era estudiar una profesión y otra muy distinta ejercerla, donde las barreras sociales eran muy fuertes.

El siglo XX ha supuesto la entrada de las niñas y mujeres a la escuela y su consolidación en ella de forma definitiva, no sólo de forma segregada, sino también compartiendo las aulas con los chicos, aunque el camino ha estado lleno de obstáculos y claroscuros. En 1910 aparece Orden del Ministerio de Instrucción Pública por la que se autoriza el acceso de las mujeres a la Universidad con un permiso de las autoridades para matricularse. No obstante, su presencia será muy residual. Un ejemplo de ello son las cifras de matrícula en el curso 1919-1920: 439 mujeres matriculadas en las diversas facultades universitarias españolas. Son el 2% de la población universitaria, aunque concentradas mayoritariamente en las carreras de Farmacia y Física y

Letras. En el ámbito del profesorado universitario las cosas no andaban mucho mejor, en 1916 se produce la primera ctedra de una mujer, Emilia Pardo Bazn con el voto en contra del claustro.

En el campo de la educaci3n primaria y obligatoria de ni0os y ni0as se empieza a defender desde los c3rculos m's progresistas (la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, la Instituci3n Libre de Ense0anza, etc.) la necesidad de la coeducaci3n, donde ni0os y ni0as reciban igual educaci3n en contenidos y en t3tulos. Las iniciativas que se ponen en marcha son minoritarias pero Èstas, junto con la instauraci3n de las escuelas mixtas en 1918, aumentaron enormemente las tasas de escolarizaci3n de las ni0as, aunque siempre contaron con la oposici3n de los sectores vinculados a la Iglesia.

Fruto del esfuerzo por integrar a las mujeres en el sistema educativo es que el analfabetismo de las mujeres baja del 71% en 1900 al 47% en 1930 y se empiezan a crear los primeros institutos femeninos de secundaria, dado el aumento de mujeres que acceden a estos estudios. Una segunda consecuencia es que los horizontes laborales de las mujeres comienzan a ampliarse a profesiones cualificadas del sector servicios tales como oficinas, Administraci3n, etc., e incluso algunas empiezan a ejercer profesiones liberales como abogadas o mÈdicos.

El franquismo supone una vuelta a la educaci3n tradicional de las mujeres. Se defiende la vuelta a los valores tradicionales de las mujeres: sumisi3n, sacrificio, obediencia al var3n, tener como horizonte el convertirse en buenas madres y esposas y no en buscar la igualdad con los varones ya que ello es una locura. Se defiende la feminidad y maternidad bajo la tutela del padre o el marido.

En el campo educativo se vuelve a la escuela separada para ni0os y ni0as, con contenidos tambiÈn separados y diferenciados para ni0os y ni0as en sus respectivas escuelas. Por supuesto, se fomenta que las mujeres no pasen m's all' de la educaci3n primaria, siendo nefastos los efectos de los estudios de bachillerato y superiores en ellas.

En el terreno laboral, la filosof3a que se defiende a lo largo de todo el franquismo es que s3lo deben trabajar las mujeres que realmente lo necesiten para vivir y, dentro de Èstas, habr3n de elegir una profesi3n en armon3a con su naturaleza femenina. Las mujeres tienen el acceso restringido al ejercicio de ciertas profesiones como, por ejemplo, la carrera judicial y fiscal, prohibida hasta 1966. A pesar de todo, el proceso de desarrollo econ3mico y social lleva la lenta incorporaci3n de parte de las mujeres a los procesos productivos, aunque siempre sin dejar de alabar los valores tradicionales de madres y esposas.

La Ley General de Educación de 1970 supone la vuelta a la escuela mixta para todos los niños y niñas en primaria y secundaria, es decir, ambos acceden a las aulas en las mismas proporciones y condiciones. Inicialmente supone un gran avance puesto que se escolariza a todas las niñas en términos reales, aunque ha provocado otra serie de problemas en la educación de las niñas que pasamos a exponer a continuación.

## **2. LA SITUACIÓN ACTUAL: CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DESIGUALES SEGUN SEXO-G...NERO EN LA ESCUELA MIXTA.**

Abordamos en este apartado el análisis de lo que ha supuesto y está suponiendo la incorporación masiva de las mujeres a la escuela mixta, es decir, a la escuela que hasta hace menos de un cuarto de siglo era sólo para hombres. Centramos nuestro examen en cuatro temas fundamentales: el lenguaje, la cultura científica que se transmite en la escuela y su reflejo en los libros de texto y las diferencias que se producen en el trato a las niñas frente a los niños.

### **2.1. Lenguaje, sociedad y escuela.**

Desde el nacimiento recibimos la influencia que determinará nuestro modo de ver y de estar en el mundo. A la vez que aprendemos una lengua concreta, vamos interiorizando las ideas que encierra, es decir, la realidad que otros, en el tiempo presente y en otros pasados le han atribuido y que se ha ido configurando.

García Meseguer (1988) llega a la conclusión de que la lengua castellana no es sexista, pero sí el uso que de ella podemos hacer. El lenguaje va a ser uno de los vehículos más importantes en la transmisión y configuración de estereotipos. El color es uno de los primeros distintivos, a partir de aquí toda una cadena de lenguajes tanto verbales como no verbales entrarán en acción para ir indicando cómo debemos comportarnos. Después aparecen las canciones, los cuentos en los que aparece el mundo dividido en seres masculinos: reyes poderosos, príncipes valientes, ogros feroces, guerreros audaces; y femeninos: esposas de reyes, princesas pacientes, brujas malvadas, madrastras perversas y niñas miedosas. Estos seres utilizan objetos distintos: cetros-varitas mágicas, espadas-escobas, escudos-veneno; naves-adornos y joyas, caballos-coronas, pistolas-peines y espejos, dinero-husos y rucas, capas-hilos y agujas. Lógicamente al usar diferentes herramientas y realizar diferentes trabajos les va a llevar a adoptar diferentes actitudes: valor-

pasividad, intrepidez-sumisión, agresividad-timidez, dominación-coquetería, aventura-debilidad, protagonismo-laboriosidad, inteligencia-mezquindaz.

Tras los cuentos vendrán los refranes, las películas, las lecturas, los juegos, los juguetes, los anuncios publicitarios, los tebeos, las conversaciones diarias de su entorno, el teatro, la prensa, la radio, la televisión, los libros de texto y los diccionarios; y en todos estos medios educativos y de información el sexismo estará presente y el lenguaje será el elemento clave de transmisión, conformando una cultura donde los roles de lo masculino y de lo femenino quedarán establecidos y además jerarquizados (Amando López Valero, 1994)

García Meseguer (1988) en su estudio intuye la dificultad que el fenómeno de las asociaciones, al jugar un importante papel en la comprensión del significado lingüístico, también lo juega en la transmisión y conservación de hábitos culturales dentro de la sociedad, en particular los de carácter sexista (García Meseguer, 1988: 189) asociaciones lingüísticas que superponen a la idea de mujer otras ideas como debilidad, afición al regalo, pasividad, labores domésticas, curiosidad, infantilismo, etc.

Por otra parte, se puede apreciar un proceso de ocultación de la mujer que se deriva del empleo sucesivo y reiterado de voces masculinas en sentido genérico, genérico que está totalmente masculinizado en la mente de las personas que escuchan.

En lengua castellana, la mente identifica por rutina, de modo inconsciente, a lo masculino con lo total, al varón con la persona. El idioma produce una ocultación de la mujer y genera un concepto de lo femenino como colectivo homogéneo apartado de la vida activa. Además, el idioma prima la concepción intelectualista de la vida en detrimento del vitalista. Si analizamos por encima los diccionarios oficiales de la lengua castellana podremos darnos cuenta que las voces que admiten desinencia masculina y femenina son más ricas en las situaciones directas, pero no pueden ser utilizadas en situaciones inversas sin caer en el sexismo explícito o implícito. De entre tales voces, la más peligrosa es el artículo por su carácter necesariamente sexuado. Las voces de género común resuelven las situaciones inversas sin caer en sexismo, siempre que no se acompañen de otras sexuadas.

A la hora de hablar cada persona ha de comenzar a ser consciente de la existencia femenina en incluirla en su discurso; comenzando por los y las educadoras de las aulas de Educación Infantil y Primaria, donde encontramos siempre el uso del género masculino como voz común cuando sabemos y se ha demostrado fehacientemente que no es tal y como las y los hablantes lo expresan.

Amando LÚpez Valero (1994) nos recuerda la nociÓn de Benveniste sobre el lenguaje como medio para la persona de llegar a otra persona, de transmitirle y recibir de ella un mensaje; de tal manera que el lenguaje coloca y supone a la otra persona. Consecuentemente la sociedad nos viene dada con el lenguaje. La sociedad, por su parte, se mantiene sÓlo por el uso comÓn de signos de comunicaciÓn. A su vez el lenguaje, viene dado con la sociedad. De tal manera que estas dos entidades, lenguaje y sociedad, se implican entre sí. De ahí que parezca lÓgico que se debiera estudiarlas juntas, pues juntas nacieron. Los estereotipos sexistas, que est-n presentes en nuestra sociedad actual y que nos llevan a la polarizaciÓn de las conductas masculinas y femeninas en dos direcciones enfrentadas, son producto inmediato de una utilizaciÓn determinada del lenguaje que conduce a un sexismo social que maltrata por igual a mujeres y a hombres. De ahí que la educaciÓn lingüística de la persona deba tener en cuenta desde el primer momento que un uso determinado del lenguaje nos puede conducir a desarrollos unilaterales y parciales de las personas de ambos sexos que desaprovechan el amplio caudal de dimensiones potenciales del ser humano. Los prejuicios sexistas procedentes de una mala utilizaciÓn del lenguaje van a perjudicar al conjunto social de hombres y mujeres, pues su progreso personal se ver limitado constantemente al elegir rutas anÓmalas de desarrollo individual

## **2.2. La cultura científica y los libros de texto.**

El sistema educativo transmite un saber que se produce en un orden social jerárquico y centralizado, el saber que ha sido elaborado exclusivamente por varones, adultos, blancos y de cultura occidental (Moreno, Amparo, 1986). Los saberes de las mujeres son excluidos de la cultura escolar mientras que las mujeres se incorporan a los saberes y trabajos masculinos, lo cual lleva a la universalizaciÓn del modelo masculino.

Simultáneamente se fomenta la minusvaloraciÓn de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas y se las considera como indignas de ser transmitidas en la escuela. Ello tiene varias consecuencias (Ballarín, Pilar, 1993b), tales como que permite la invisibilidad de la contribuciÓn de las mujeres a la cultura y no las considera como objetos de conocimiento; concede categoría de universalidad a las producciones de algunos varones; y convierte las diferencias en dicotomías, lo cual constituye al varÓn como paradigma de lo humano.

Por otra parte, los libros de texto y los materiales educativos son un fiel reflejo de estos saberes y conocimientos. Un análisis de los libros de texto de EGB realizado por Nuria Garreta y Pilar Careaga (1987) pone de manifiesto cómo se refuerza en ellos una imagen discriminante del sexo femenino en todas las

asignaturas y cursos, con menor presencia femenina (sólo 21% frente al 79% de los varones) y cualitativamente distinta, ya que aparecen en actividades de subordinación y auxiliares.

### **2.3. Las diferencias de trato por parte del profesorado**

Los y las docentes, se olvidan del sexo del alumnado y tratan de olvidarlo en nombre de la igualdad de oportunidades, para que la educación sea "justa", "neutral" y "correcta". Los y las profesoras realizan una discriminación de forma inconsciente, ya que creen no ejercer ninguna forma de discriminación explícita y consciente (Bonal, Xavier, 1997).

Así, los niños y las niñas reciben diferentes calificaciones y atribuciones en la escuela (Browne, Naima y France, Pauline, 1988). Los niños suelen ser calificados de más violentos, agresivos, creativos, inquietos, aunque también, a veces, tímidos e inmaduros. Todo ello es considerado como una prueba de una personalidad activa y fuerte y valorado positivamente, aunque no se explicita. Por contra, las niñas son calificadas como más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas. Estas actitudes, aparentemente más positivas, son en realidad consideradas como un signo de falta de personalidad, de docilidad, aunque no quiere decir que se la estimule a comportarse mal, lo que es más duramente sancionado que en el caso de un niño.

Esta situación se traduce en diferentes evaluaciones de niños y niñas según estereotipos de género, valorándose negativamente el estereotipo femenino. Ante un mismo tipo de interrupción o intervención en el aula, el profesorado la considera de forma diferente según se trate de un niño y o una niña. Las niñas son tratadas como niños de segundo orden, como si fuese un niño torpe del que se espera poco rendimiento (Subirats, Marina, 1985). Mientras que un error de una niña se aplica al género en su conjunto, un error de un niño sólo se aplica de forma individual (Alberdi, Inés, 1985).

Existe un cuerpo teórico creciente alrededor de la idea de que quienes abordan las tareas educativas con expectativas de hacerlo bien salen más airosos que quienes esperan hacerlo mal. En nuestro caso las chicas achacan los malos resultados a la "falta de capacidad" mientras que los chicos a la "falta de esfuerzo". Por contra, el éxito en una tarea es atribuido por las chicas a la suerte. Esta situación puede tener su origen en la diferente atribución del profesorado al fracaso según sexo: en el caso de los chicos, se lo achacan a una falta de motivación que les permite a éstos pensar que se debe a su falta de esfuerzo más que de capacidad. El caso de las chicas es justamente el contrario: como los profesores mantienen una actitud positiva hacia

ellas y se las sabe más trabajadoras y conscientes de antemano, no pueden atribuir las observaciones del profesorado a su mal comportamiento sino a una falta de capacidad.

Otro aspecto del mismo problema son el tipo y cantidad de interacciones verbales que mantiene el profesorado en clase, dirigidas en mayor medida a niños que a niñas. Las aulas son espacios de varones, tanto por la mayor participación de éstos como por la atención que les presta el profesorado (Torres, Xuxo, 1991). Ante esta situación, las niñas se inhiben y ceden el protagonismo a los niños dejando que éstos ocupen los espacios centrales de las aulas y patios, que impongan sus juegos e interviniendo lo imprescindible (Subirats, Marina, 1985). Las relaciones de poder se han normalizado de forma oculta en las escuelas mixtas, lo cual lleva a que las niñas usen estrategias camaleónicas en las aulas y estén en ellas de forma invisible para el profesorado.

A pesar de todo lo expuesto hasta aquí, para algunas autoras como Marina Subirats (1990), la discriminación sexista no lleva a que las niñas obtengan peores calificaciones o a su rechazo de la cultura escolar, antes al contrario, éstas tienden a adoptar comportamientos de mayor adhesión a las normas establecidas porque su ruptura no les supone ventajas y, por ello, tienden a ser más estudiosas y conseguir mayores éxitos académicos, a pesar de su convencimiento paralelo de su lugar secundario en la sociedad y su papel subordinado en ella.

### **3. CONSECUENCIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LAS NIÑAS.**

Todas estas situaciones desiguales en el marco de la escuela mixta tienen una serie de consecuencias para las niñas y mujeres. Vamos a repasar muy rápidamente algunas de ellas.

La devaluación de las actitudes consideradas femeninas y la menor atención a las niñas como individuos, junto con todas las características sexista de la cultura produce en las niñas y mujeres unos efectos específicos que les hace ir perdiendo confianza en sí mismas, en sus propios criterios y en su capacidad de afrontar responsabilidades. Se produce en ellas una pérdida de la motivación del logro, de la estimación de su capacitación profesional, así como un debilitamiento de las aspiraciones personales y profesionales que no advertimos por seguir considerándolas naturales. Esta socialización diferenciada hace que los varones sean animados a ser competitivos, iniciadores, logradores e independientes, mientras que las niñas son animadas a ser dependientes, conformadas y cooperativas.

Otro elemento que debemos tener en cuenta es el hecho de que el acceso desequilibrado de las mujeres a los niveles más altos del sistema educativo (Anguita, Rocío y Robles, Victoria, 1994). Como se ha dicho anteriormente, parece como si la escuela hubiese abierto sus puertas a las mujeres en todos los ámbitos, pero esta percepción no es del todo exacta, ya que éstas han ido accediendo a los estudios medios y superiores considerados más “adecuados” para ellas centrados, sobre todo, en las carreras de letras y ciencias sociales en general y de primer ciclo. Aún existen pocas chicas en las Escuelas Técnicas y en los estudios que tradicionalmente se han atribuido a los chicos o con fuertes posibilidades de empleo a la salida. Las elecciones que hacen las mujeres en los ámbitos académicos están directamente relacionadas con la motivación que tienen hacia unos óptimos resultados, así como con las expectativas individuales que tienen de sus propias ejecuciones de las tareas y la importancia que se les concede a las mismas. En los niveles más altos del sistema educativo ser femenina supone inhibir la ambición, las capacidades intelectuales y el éxito, lo cual invita a las chicas a ocultar sus talentos y que se produzca el proceso conocido como "miedo al éxito" porque saben que las relaciones con los varones se hacen más difíciles para mujeres intelectualmente brillantes (Ballarín, Pilar, 1993b).

El mismo mecanismo que actúa en el caso de las alumnas se reproduce en el caso del profesorado. A pesar de que la docencia, considerada en términos generales, es una profesión femenina (Subirats, Marina 1988), la distribución de las mujeres en el sistema educativo es desigual tanto horizontal como verticalmente. Por un lado, constatamos cómo las mujeres se sitúan en los niveles de enseñanza más bajos (educación infantil y primaria) mayoritariamente, mientras que se encuentran en porcentajes inferiores al 50% en las ramas técnicas de ciclos formativos y, por supuesto, en la Universidad (Coscojuela, Roser; Subías, Rafaela, 1993). Por otra parte, dentro de los mismos grupos de profesorado son los varones los que ocupan los cargos directivos y de poder (García, Teresa, 1999). Por lo tanto, nos encontramos con la paradoja de que, incluso en profesiones ocupadas mayoritariamente por mujeres, su distribución en ésta es desigual y claramente al margen de los ámbitos de poder.

Otra consecuencia a medio plazo de la socialización desigual que ejerce la escuela sobre las mujeres la podemos constatar en la situación de las mismas en el mundo laboral, donde existe una manifiesta carencia de modelos aspirables de mujeres en la vida pública y en los diferentes ámbitos laborales. Ello repercute negativamente en la auto percepción de las niñas y su identificación sexual, a la vez que hace más difícil su

proyección social y profesional, al carecer de modelos femeninos de comportamiento aceptado socialmente (Alberdi, Inés; Alberdi, Isabel, 1984). Todo ello contribuye a mantener la imagen tradicional de jerarquía y división sexual del trabajo donde las mujeres ocupan actividades de menos responsabilidad y menor consideración y se está básicamente sujeta al rol doméstico.

#### **4. LA COEDUCACIÓN, UNA ALTERNATIVA A LA ESCUELA MIXTA.**

Ante esta situación, debemos partir de unas conceptualizaciones básicas que permitan tratar a mujeres y hombres por igual en las aulas escolares. Cuando hablamos de igualdad queremos decir que todas las personas tienen que tener la oportunidad de vivir, hacer cosas y ser tratados por igual: que todas las personas tienen derecho a que las demás respeten sus creencias y modos de vida; que todas las personas tienen derecho a la libertad y a la felicidad, pero no quiere decir que todas las personas sean iguales, el principio de igualdad no entorpece la individualidad. Cada individuo es diferente y debe poder manifestarse. Para ello es necesario que respete a los y las demás y ser respetado por ellos y ellas. A menudo se habla de igualdad entre mujeres y hombres. Esto quiere decir que las condiciones de vida han de ser iguales y que ambos sexos han de tener igualdad de oportunidades en la vida social, en el mercado de trabajo, en los estudios y en la casa. La educación no sexista no debe ser tarea de unos pocos, sino la responsabilidad de toda la comunidad. Una escuela que crezca con las raíces puestas en el medio en que vive y la vista en la utopía puede, eso sí, colaborar en la gran tarea de conseguir una sociedad más justa y menos violenta en la que todos y todas podamos ser más felices.

Por todo lo dicho anteriormente, abogamos por la coeducación como un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes y encaminada hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentadas:

- < Supone la coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de hombres y mujeres de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo.
- < Va encaminada al desarrollo completo de la personalidad sin las barreras de género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social de la mujer.

- < No niega la existencia de rasgos que determinan lo “masculino” y lo “femenino”, sino que trata de desentrañar los componentes sociales, antropológicos, históricos, etc., para tenerlos en cuenta, pero no para inculcarlos de una forma dogmática y apriorística.
- < Supone una educación integral, y por lo tanto integradora, del mundo y la experiencia de las mujeres.
- < Cuestiona las formas de conocimiento socialmente dominantes.
- < Requiere la práctica de lenguajes diversos, abiertos a la comunicación interpersonal.
- < Supone y exige la atención sobre los procesos evolutivos de la afectividad y la sexualidad de alumnos y alumnas.

Es una tarea que no debe reducirse al ámbito escolar, ni debe cerrarse sobre sí misma sin pretender llegar a la transformación de las estructuras y de las concepciones sociales que mantienen una clara situación discriminatoria. Debe implicar a toda la comunidad escolar: padres, madres, profesores, profesoras, niños, niñas y personal no docente.

En definitiva, la coeducación es una alternativa global a la enseñanza, pues implica un proceso por el que se pone en tela de juicio qué enseñamos, cómo enseñamos y por qué enseñamos. No se trata pues de crear áreas nuevas sino de estar presentes en todas.

La escuela que coeduca prepara para la vida y tiene en cuenta que ésta tiene dos ámbitos: el público y el privado, apoyándose ambos en el personal, por tanto trata de que el alumnado pueda lograr: conocimientos culturales básicos (cultura general), una profesión remunerada, conocimientos teóricos y prácticos de economía y administración doméstica y una educación sexual y emocional que les permita ser felices. Por tanto, la coeducación educa para la crítica, la convivencia, el compromiso, la creatividad y la justicia. Es decir educa para la paz.

A partir de aquí, se establece la necesidad de enseñar una serie de estrategias y habilidades sociales de uso. Se plantean una serie de habilidades obvias como son según apunta Monjas (1993): las habilidades básicas de interacción social, es decir, sonreír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad; habilidades para hacer amigos y amigas, reforzar a los y las demás, iniciaciones sociales, unirse a los juegos con otros y otras, ayuda, cooperar, compartir; habilidades conversacionales, iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y otras, conversaciones de grupo. Este último bloque es el que más nos interesa en el campo que nos ocupa.

Las estrategias de uso de chicos y chicas en diferentes situaciones, tanto sociales como escolares, son diversas y se parte de una premisa, la creencia de que en nuestro país las mujeres hablan más que los hombres. Sin embargo después de varios estudios se ha demostrado que en realidad los hombres hablan más que las mujeres en escenarios tan diversos como reuniones de personal, discusiones en televisión, en conversaciones espontáneas. La idea de que las mujeres hablan de temas triviales ha contribuido al mito de la verborrea femenina. El hecho de que hablar de deportes, política, coches se consideren temas más serios, mientras que hablar del cuidado de las criaturas o de relaciones personales sea algo trivial es simplemente un reflejo de los valores sociales que definen que lo que los hombres hacen es importante y menos importante lo que hacen las mujeres. Las mujeres utilizan más respuestas cortas y más correctamente utilizadas en la conversación, con la idea de indicar al o la oyente que sigue la conversación.

¿Qué es lo que ocurre en cuanto a la actitud de niños y niñas en este aspecto en el marco escolar?. Se han realizado una serie de investigaciones en Inglaterra sobre el tema (Shyn Waring, 1998) en las que se demuestra que la actitud de ambos sexos es completamente diferente cuando se trata de entablar y establecer conversaciones. Los resultados de dicha investigación resaltan las diferencias encontradas en las conversaciones entre hablantes del mismo sexo y las conversaciones de hablantes de diferente sexo. Los dos tipos de irregularidades más comunes que se identificaron fueron las interrupciones y los solapamientos. Se aprecia que los chicos raramente se interrumpían; sin embargo éstas eran más frecuentes en los grupos mixtos y especialmente cuando hablaban las chicas por parte de los chicos. Esto es un indicador de que los chicos en las conversaciones de ambos sexos, infringen el derecho de las mujeres a hablar, especialmente el derecho a que ellas terminen su turno. De la misma forma el hecho de que las mujeres no utilicen solapamientos cuando hablan con hombres sugiere que las mujeres respetan el turno de palabra de los hombres, lo que no quiere decir que cuando hablan las mujeres solas los solapamientos se realicen por no respetar el turno, sino como una forma de confirmación de lo la otra persona está diciendo.

Una vez realizados los solapamientos y las interrupciones, aparecen los silencios no sólo como resultado de los mismos, sino que se incluyen en la respuesta como arma para el dominio masculino, ya que la inexpresividad es una estrategia para lograr el control tanto en una conversación en grupos de chicas solas, como en grupos de chicos solos o grupos mixtos. En los grupos de chicas solas, se comparte el tema por todas las partes implicadas al mismo nivel.

Asimismo, se ha demostrado que las chicas en las conversaciones utilizan más expresiones de apoyo tanto lingüísticas como visuales para ayudar a la persona que está hablando, introducen preguntas para reforzar el discurso, y casi nunca hacen afirmaciones categóricas para permitir al resto de los y las oyentes que ofrezcan sus ideas al respecto.

Lo que desde aquí nos planteamos es, evidentemente, la necesidad de enseñanza de una serie de habilidades sociales, pero cuáles de ellas, ¿las consideradas neutras que en realidad están disfrazadas y son realmente masculinas? O ¿debemos de plantearnos realmente la necesidad de que ambos sexos han de desarrollar todas las estrategias y valores por igual y conseguir formar a personas integrales en la escuela?. Dejamos abiertas estas preguntas al lector o lectora para que después de una reflexión profunda del tema se planteen cuáles son las necesidades reales de la sociedad en la que vivimos y lo que realmente queremos que llegue a ser para quienes nos preceden.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALARIO TRIGUEROS, Teresa; ALARIO TRIGUEROS, Carmen; GARCÍA COLMENARES, Carmen (Coord.) (1998) *Hacia una pedagogía de la igualdad*. Salamanca: Amarú.
- ALBERDI, Inés (1985). El papel de los docentes. En Instituto de la Mujer. *Mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer, pp. 23-31.
- ALBERDI, Inés, ALBERDI, Isabel (1984). Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades. *Revista de Educación*, 275, 5-18.
- ANGUITA, Rocío; ROBLES, Victoria (1994). *Informe sobre la presencia de las alumnas en la Universidad de Granada, 1983-1992*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, col. Feminae.
- BALLARIN, Pilar (1993a). La construcción de un modelo educativo de utilidad doméstica. En Duby, Georges; Perrot, Michelle (eds.) *Historia de las mujeres, vol.4, S. XIX*. Madrid: Taurus, pp. 599-612.
- BALLARIN, Pilar (1993b). Violencia sexista en nuestro sistema educativo. En Fernández, Alfonso (Ed.) *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp.115-138.
- BONAL, Xavier (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graú.
- BROWNE, Naima, FRANCE, Pauline (1988). *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata.
- CALLEJA (1876). *La buena Juanita. Segunda parte de lecciones de una madre*. Madrid: Ed. Saturnino Calleja.

- COSCOJUELA, Roser; SUBIAS, Rafaela (1993). ¿Hombres dirigentes, mujeres ejecutoras?. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 65-68.
- DE LA CALLE, M. Jesús (1997). *Mujer y educación*. Valladolid: Policopiado.
- GARCÍA GÓMEZ, Teresa (1999). Mujeres enseñantes en primaria: situación y obstáculos. *Kikiriki*, 53, 24-28.
- GARCÍA MESEGUER, Alvaro (1988). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos.
- GARRETA, Nuria, CAREAGA, Pilar (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- LÓPEZ VALERO, Amando (1994). El lenguaje en la escuela. En: *ACTAS del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- MONJAS, Inés (1998). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: edición de la autora.
- MORENO, Amparo (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: LaSal.
- SOPEÑA, Andrés (1996). *La morena de la copla*. Madrid: Crítica.
- SUBIRATS, Marina (1985). De la enseñanza segregada a la coeducación. En Instituto de la Mujer. *Mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer, pp.9-21.
- SUBIRATS, Marina (1988). Una profesión mayoritariamente femenina. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 22-24.
- SUBIRATS, Marina (1990). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. *Educación y Sociedad*, 4, 91-100.
- TORRES, Xuxo (1991). Niños visibles, niñas invisibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 66-72.