

Tres preguntas sobre la coeducación en las etapas de infantil y de primaria

Xavier Rambla

Cuando escribo este artículo, hace muchos años que se habla de coeducación en la escuela; tantos, que es muy difícil decir algo que no se haya discutido anteriormente muchas veces. Si la escuela mixta transmite los géneros a pesar de todo, si el profesorado debe ser neutral ante esta situación para no violentar la espontaneidad de los niños y niñas, si las familias deben contribuir en la coeducación, y un largo etcétera de cuestiones, parecen todas ellas un lugar común para muchas de las personas que han tenido cierto conocimiento de las propuestas coeducativas.

La igualdad de oportunidades entre niños y niñas ha sido una de las muchas demandas que se han dirigido al profesorado en estos años. Estas nuevas funciones, en comparación con el encargo decimonónico de transmitir la cultura establecida, han provocado en las escuelas la sensación de que son las únicas responsables de los bienes y de los males morales de la sociedad, y han acabado congestionando la agenda de actuación de muchos sectores de la comunidad educativa. La intención de este artículo es la de rebatir algunas ideas que han llevado a este punto.

Desde mi punto de vista, el problema no es que las escuelas deban hacer demasiadas cosas, sino que falta una discusión pública y sosegada que articule todas estas cosas dándoles sentido. No se trata de limitar la lista de atribuciones escolares para evitar la sobrecarga; se trata de plantear unas propuestas para empezar el trabajo, y de rechazar otras. En pocas palabras, el malestar por la supuesta saturación se debe a la ilusión de que todo el mundo está de acuerdo en todo, y de que, por tanto, cada propuesta añade un epígrafe más a la larga lista de los proyectos educativos de centro.

Es necesario recordar el origen histórico de las funciones sociales de la escuela. Sin ánimo de ser exhaustivo, baste subrayar que han confluído intereses colectivos contradictorios en la génesis de dicha institución, que los cambios sociales contemporáneos han removido las bases sociales de estos intereses, y que, por consiguiente, hoy en día tenemos sobre la mesa unas propuestas distintas de actuación. Sería insensato ahondar en las discrepancias hasta convertirlas en un conflicto tenso, sin duda, pero tampoco es muy razonable rehuirlas hasta que los problemas estallen ante nuestros ojos.

Por ello, presentaré tres preguntas que ha suscitado la coeducación en varios de los seminarios y clases en que ha participado el equipo de coeducación del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona; esbozaré unas respuestas que suelen repertirse una y otra vez en estos contextos, y pondré en duda la creencia de que estas respuestas constituyen un consenso sólido.

¿Es la coeducación un aspecto entre otros de la educación en valores?

La educación en valores se ha convertido en el marco de referencia para el profesorado partidario de las pedagogías progresistas. Esta propuesta critica el relativismo ético en que puede desembocar la mera multiplicación de diferencias susceptibles de atención educativa, e indaga los fundamentos universalistas en que puede apoyarse una pedagogía preocupada por la diversidad. De este modo proporciona una contribución filosófica que se echa de menos en nuestro panorama educativo.

Entre la afirmación de que el universalismo debe reorientar unos proyectos educativos demasiado fragmentados por recetas muy particularizadas, y la de que, por tanto, la coeducación debe ser una faceta más de este universalismo, sólo hay un paso. No es extraño que los debates sobre coeducación lleguen a este punto, ya que también ésta se inspira en principios universalistas. Ni es tampoco una sorpresa el que la educación en valores promueva la reflexión ética sobre distintas circunstancias escolares donde se manifiestan las relaciones de género imbricadas en otros tipos de relación social, o simplemente donde aparecen relaciones en las que el género de los participantes no es especialmente significativo.

Sin embargo, esta formulación se contrapone abiertamente con la filosofía de la coeducación. Estas reflexiones éticas, presentadas como la lectura generalista de la escuela, acaban diluyendo las identidades sociales reales de los individuos implicados, y vienen a relegitimar el neutralismo docente de la escuela mixta. Por este camino se impone a menudo la conclusión de que la mejor de las soluciones es la neutralidad ante las circunstancias cotidianas, y en todo caso el diálogo sobre unos dilemas muy abstractos.

En favor de este argumento se aduce que la escuela debe compensar a los niños y niñas de una crisis de valores provocada por la sociedad. Los cambios sociales contemporáneos que han ensanchado las funciones escolares se leen sólo en negativo, y se interpreta consiguientemente que éstas deben concentrarse en suplir una carencia general de valores. Es decir, la discusión y la vivencia escolar de estos valores deben contrarrestar los defectos de otras prácticas sociales. Al profesorado se le ofrece un glosario de principios con algunos ejercicios para llevarlos al aula, y se le sugiere que esta

estrategia es una verdadera rebelión contra los defectos de la sociedad, los cuales entran en la escuela por la puerta trasera del currículum oculto.

La educación en valores, por tanto, excluye la coeducación siempre que se apoya sobre una de estas dos ideas:

1. Los valores son unos puntos de referencia a los que se debe acceder. Este supuesto desgaja los objetivos educativos de las características sociales del alumnado, y jerarquiza estas características privilegiando la ética del trabajo de las clases medias profesionales. Se contraponen a la coeducación en la medida en que ésta no busca los valores en el más allá de los universos normativos, sino en el más acá de las relaciones sociales sexistas, las cuales potencian unos aspectos de las identidades masculinas y femeninas pero inhiben otros.

2. El diálogo y la vivencia son las vías de acceso a los valores. Este otro supuesto individualiza la diversidad educativa en tanto que la reduce a una elección personal entre opciones claras, conocidas por medios intelectuales o prácticos. Los conflictos, por tanto, se deben evitar a base de esclarecer cuáles son estas opciones, y de enriquecer en todo caso a las personas cuyo abanico de opciones sea muy restringido. Se contraponen a la coeducación en la medida en que ésta pretende potenciar unos valores mostrando las contradicciones encarnadas en las relaciones sociales, es decir, mediante un ejercicio colectivo de autoanálisis que puede abrir conflictos en un centro. Para la coeducación no se enriquecen las opciones de nadie a base de dialogar, sino que se cuestiona su posición en una jerarquía de poder.

¿Es la educación infantil y primaria más igualitaria que las demás etapas?

El profesorado de las etapas infantil y primaria suele responder ante las propuestas coeducativas, como ante otras ideas vehiculadas por la reforma educativa de 1990, que éstas simplemente ratifican lo que ya se venía haciendo. De hecho, esta misma consideración surge una y otra vez en la docencia de las diplomaturas universitarias de educación, ya que en ellas se forma a profesionales con una sólida base pedagógica de la que carece el profesorado de secundaria y de universidad.

Es cierto que estas etapas han sido más receptivas que las otras a las innovaciones educativas. La misma experiencia del equipo de coeducación del ICE-UAB indica que las escuelas y las etapas secundarias son mucho menos receptivas que las primarias. Por otro lado, el intento de convertir la práctica de éstos en algo más educativo además de instructivo ha resultado muy problemático.

La observación de que el profesorado de primaria enseña mejor los valores sociales ligados con el cuidado suele añadirse también a todo lo anterior. Los niños y niñas se acercan a los rincones domésticos y las relaciones de atención hacia las personas en las aulas de infantil más que en los otros niveles. Asimismo, la preocupación por trascender las demarcaciones de las asignaturas se ha extendido mucho más en la primaria que en las etapas ulteriores.

Ahora bien, esta interpretación de la realidad es sólo parcial y esconde otros muchos problemas. Para empezar, es inevitable recordar que no todas las escuelas primarias son homogéneas y que muchos profesionales de secundaria se han acercado a la coeducación. Por cierto, en esta aproximación pesan más las vinculaciones con movimientos sociales que la formación pedagógica específica.

Pero la cuestión es mucho más compleja. En realidad, parece tan obvio que el profesorado de infantil y de primaria es más coeducativo que el de secundaria porque el porcentaje de mujeres entre el primero es mucho mayor que entre el segundo. Y sin embargo, no existe ninguna evidencia de que las profesoras sean intrínsecamente mucho más coeducativas que los profesores.

Por otro lado, la creencia en la bondad intrínseca de estas etapas más "pedagógicas" que las otras puede resultar paralizante. Si las estrategias aplicadas están bien por sí mismas, cualquier eventual problema se debe antes a la falta de recursos o a la incomprensión administrativa (las cuales, sin duda, ejercen su influencia) que a las contradicciones de la propia práctica. Esta actitud bloquea en muchas ocasiones las iniciativas de coeducación, ya que éstas empiezan por el autoanálisis de las propias contradicciones.

Cuando se confía desmesuradamente en las etapas infantiles y primarias, se desvirtúa la interpretación docente de las relaciones estudiantiles con la escuela a distintas edades. Como la educación secundaria es mucho más selectiva que la primaria, imprime un sello social mucho más visible al alumnado, y obliga al profesorado a enfrentarse con unos adolescentes que están sometidos a una presión considerable. Pero esto no significa ni mucho menos que la educación primaria no sea selectiva. En este punto es necesario recordar algo que puede parecer reiterativo: los análisis del sexismo escolar han encontrado la huella de este fenómeno en todos los ámbitos y etapas escolares.

¿Es necesario que las escuelas definan el papel educativo de las familias?

La última de las preguntas que parecen suscitar un falso consenso alude a las familias. Tanto la esperanza de que la escuela recupere los valores supuestamente perdidos como la autocomplacencia en las virtudes de las etapas más "pedagógicas", conducen a la manoseada tesis de que las familias proyectan las desigualdades sociales sobre sus hijos e hijas, es decir, de que el sexismo viene de casa.

Esto, ni es cierto ni es justo. No es cierto porque las familias elaboran y reelaboran continuamente su propia filosofía de la educación, y según ella toman decisiones. Además, dentro de las familias las madres desempeñan un papel mucho más decisivo que los padres en esta tarea de definir las bases intelectuales de la educación doméstica, lo cual es una más de las manifestaciones de la división sexual del trabajo. El sexismo, por lo tanto, viene tanto de casa como de la escuela; si en ésta se inmiscuye en las contradicciones de los ideales educativos, en aquella se cruza con otros factores de desigualdad y otras estrategias sociales. Y no es deseable que las escuelas atiendan a estas circunstancias familiares distinguiendo los casos normales de los patológicos a partir de unos prejuicios simplistas que pretenden definir la normalidad de cada individuo o de cada familia.

Pero tampoco es justo. Sabemos de sobra que la educación no es sólo escolar, pero la creencia fácil de que las familias traen los problemas a la escuela traiciona continuamente este saber. Es un hecho que las madres y los padres, aunque las primeras se responsabilicen más directamente, educan en casa de acuerdo con su filosofía y por medio de sus prácticas. La una y las otras pueden ser tan discutibles como las del profesorado de cualquier escuela. Sin embargo, sólo puede establecerse una discusión igualitaria si las escuelas reconocen las voces de las familias, con sus contradicciones y sus manifestaciones inapropiadas, pero también con su potencial para empujar una acción colectiva. En última instancia, la educación no es otra cosa que la aplicación de un proyecto colectivo.

En suma, la coeducación es un intento de convencer a la comunidad educativa de que las escuelas pueden democratizar las relaciones de género. Para ello, recuerda que los valores no son abstractos, sino dialécticos; que la formación pedagógica no es un bien en sí misma sino un medio, y que las escuelas deben colaborar y negociar con las familias. He querido recordarlo saliendo al paso de las objeciones que el equipo de coeducación del ICE-UAB ha encontrado en varias experiencias de formación y de intervención coeducativa. Estas experiencias desautorizan tanto el supuesto de que la coeducación es un punto más en una larga lista de objetivos como el de que el profesorado necesite sentir que todo funciona como una seda. También llevan, creo yo, a la conclusión de que es necesario discutir las discrepancias si vamos a iniciar alguna actuación. Cuando se exponen estos puntos de vista ante varios tipos de audiencia (profesorado en activo, profesionales de la pedagogía, estudiantes de manifiesto, etc.), siempre se siente cierta aprehensión porque están llevando la contraria a muchos profesionales cuyo trabajo les pone en contacto directo con los niños y niñas. No obstante, esta misma aprehensión requiere que discutamos todo esto si nos damos cuenta de otro hecho innegable: simplemente, que el profesorado no es tonto.

Hemos hablado de:

Educación
Enseñanza
Ciencias de la educación
Pedagogía
Sociedad

Dirección de contacto

Xavier Rambla
Facultat d'Educació. Universitat de Vic