

E S T U D I O S

LA REFLEXIÓN SOBRE EL SISTEMA SEXO/GÉNERO. UN RETO EN LA ACTUAL FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANNA FREIXAS (*)
MARINA FUENTES-GUERRA (*)

La articulación de la LOGSE recoge diferentes aspectos relativos a la igualdad de oportunidades en educación que señalan la necesidad de que la formación inicial del profesorado se plantee la introducción en sus planes de estudio de conceptos en relación con dicho tema.

Este proceso de formación inicial deberá, pues, incidir sobre las ideas y actitudes, referentes a la igualdad de oportunidades —relativas al sistema sexo/género—, con las que el alumnado ingresa en las Escuelas Universitarias de Magisterio. Las creencias personales tienden, inconscientemente, a modelar las actitudes del profesorado y constituyen su pensamiento; lo que se refleja de manera tanto manifiesta como solapada. A nadie se le escapa su gran importancia en el terreno educativo, ya que la planificación y la toma de decisiones, las actitudes y los modos de hacer cotidianos constituyen una parte considerable del contexto psicosocial de la enseñanza en el que aprende el alumnado. El proceso de enseñanza-aprendizaje que el profesorado pone en marcha en el aula tiene su origen en su propio pensamiento, en lo que él/ella entiende respecto a lo que son las cosas, en el bagaje teórico-práctico e informativo desde el que percibe, analiza y esquematiza el aula como espacio de acción.

Esta relación entre lo que el profesor o la profesora piensan y hacen no es una relación lineal, sino más bien semiológica (Zabalza, 1987), por cuanto implica conexiones de significación e intencionalidad que reflejan su esquema cognitivo o su perspectiva personal, cultural y social que se manifiesta en su acción educativa. Los pensamientos e ideas referidos a la convención sexo/género y a las características que se atribuyen a cada uno de ellos forman parte de estas creencias personales:

Querámoslo o no, establecemos diferencias; influimos en el alumnado por como nosotras/os somos; por lo que hacemos y por lo que evitamos hacer; por lo

(*) Universidad de Córdoba.

que exigimos, estimulamos, prohibimos; por lo que ignoramos (Chapman, citada por Freeman, 1990).

El profesorado juega un papel importante en la socialización genérica del alumnado; sin embargo, no suele ser consciente de que sus modelos de interacción pueden ser discriminatorios y carece de las habilidades necesarias para cambiar sus conductas sesgadas por el género. Incluso niega que practique cualquier forma de discriminación por motivos de raza, religión, sexo, etc., que, en cambio, suele reconocer e identificar en la acción docente de otras personas y en la institución educativa en general. Este fenómeno psicológico de autoexclusión se encuentra a menudo al tratar de conocer las actitudes de una persona, en comparación con las que atribuye al resto de individuos del entorno, y es interpretado por algunos/as investigadores/as como indicativo, al menos en parte, de los fenómenos psicológicos de proyección:

El profesorado conoce la existencia de actitudes y sutilezas diferenciadoras respecto a los sexos, pero no sabe establecer en qué aspectos de su acción docente se manifiestan, sintiéndose, por tanto, poco responsable de unos hechos que considera sociales, culturales, con toda la indefinición que estos términos poseen; sin conocer, ni plantearse, cuál sería la acción individual necesaria para que esta situación se modifique (Freixas y Fuentes-Guerra, 1986).

Este proceso de autoexclusión resulta de gran importancia, ya que dificulta cualquier posible cambio cognitivo y de acción.

LA CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA SOBRE EL GÉNERO Y SU VERTIENTE EDUCATIVA

A lo largo de la historia se ha ido produciendo una monopolización de la cultura y del conocimiento por el hombre (Spender, 1982), de tal manera que nuestro saber actual resulta peligrosamente deficiente, ya que presenta como «conocimiento humano» lo que proviene sólo del hombre, habiéndose ignorado y menospreciado durante siglos las contribuciones de las mujeres a la cultura y al saber. De hecho, se trata de un problema vinculado al tradicional ejercicio del poder, a la histórica subordinación de las mujeres a los hombres y a la supresión de las experiencias y vivencias de las mujeres en todo el proceso de configuración de la cultura:

La cultura de las mujeres se ha hecho invisible, se ha silenciado, trivializado e ignorado por completo, mientras que la cultura de los hombres se asume y presenta como toda y la única verdad (MacKinnon, 1982).

Todo ello ha llevado a la emergencia de estudios sobre la mujer que no han pretendido como único objetivo la igualdad con el hombre en el conocimiento, el poder, la riqueza, etc., sino especialmente la abolición del género como una realidad cultural opresiva. Se trata de conseguir el pleno acceso de la mujer al conocimiento, a los recursos disponibles y a una autoestima necesaria, así como

a la libertad, entendida como la liberación del miedo y del acoso a los que se ve sometida la mujer desde niña.

Respecto al concepto de igualdad, el discurso feminista ha sostenido planteamientos diferentes a lo largo del tiempo que han ido desde el deseo de una plena equiparación, como único objetivo, a la reivindicación de una diferencia no discriminatoria. Se plantea el dilema entre la universalidad y la diversidad (ser lo mismo y ser diferentes que los hombres); es decir, entre el pertenecer a la misma especie y ser, por tanto, iguales, y el ser diferentes en la reproducción biológica y en la construcción del género a través de la socialización. En este punto se encuentra el dilema entre las estrategias que fomentan la igualdad y las que tienen por objetivo plantear la diferencia como elemento básico:

La diferencia debe ser articulada, no silenciada; y si entramos en la batalla de la inclusión y la diversidad, la práctica educativa subsiguiente, más complicada e incómoda, será más rica que su predecesora, más cómoda (Lawrence Lightfoot, citada por Freeman, 1990).

Incluir a las mujeres en el conocimiento formalizado significa algo más que «añadir» a la mujer en la erudición existente o hacer de ella un nuevo objeto de conocimiento; supone un complejo proceso de redefinición del conocimiento, haciendo de las experiencias de las mujeres un tema básico del saber, conceptualizándolas como agentes activos en la creación del conocimiento, incluyendo las perspectivas de las mujeres en la cultura, analizando las experiencias de los hombres y de las mujeres en relación con el sistema sexo/género. Esta *comprensión multifacética* implica una *reconstrucción multidimensional del conocimiento*.

Los estudios sobre la mujer nacieron con la intención de construir un *corpus* teórico en el que las mujeres fueran agentes del conocimiento, cuya erudición permitiera transformar el currículum tradicionalmente centrado en el varón. Así pues, para una correcta transformación del currículum se deberá profundizar en los estudios de la mujer y trabajar con el profesorado, desde su práctica, acerca de la importancia y la necesidad de ello, en la medida en que ambos proyectos (currículum y estudios de la mujer) buscan cambiar el contenido y la forma del currículum tradicional y contribuir al cambio social a través de tal transformación. No es posible pasar directamente de un currículum centrado en el hombre a lo que se considera un currículum transformado, sin profundizar en los estudios de la mujer (Howe, 1984).

El cambio en el currículum, a través de los estudios de la mujer, debe ser tanto evolutivo (generador de un nuevo *corpus* teórico sobre las mujeres) como transformador, si se quiere hacer el currículum tradicional verdaderamente coeducativo (Howe, 1984). El objetivo es conseguir que la cultura presente en las propuestas curriculares refleje cuidadosamente las perspectivas, los logros y las experiencias tanto de los hombres como de las mujeres; conseguir un currículum en el que se reconozca el papel que el género ha jugado en la manera en que las disciplinas académicas se han definido a sí mismas, en los valores que

sostienen y en los procedimientos que utilizan, y en el que se reconozca igualmente la importancia de los temas relativos al género en la educación.

El momento actual de reformas educativas representa una magnífica oportunidad para reestructurar e intervenir en los diseños curriculares, tratando de cambiar los entornos que marginan a sectores importantes de la población.

La transformación del currículum respecto a los conceptos de sexo/género que se pretende en la formación del profesorado trata de ofrecer al alumnado una pluralidad de perspectivas sobre lo que significa ser una persona y desarrollarse como tal, así como de proponerle no desde una perspectiva androcéntrica sino coeducativa, una visión más verdadera sobre la rica diversidad de la vida en la que a las personas no se las polarice en función de sus rasgos distintivos (raza, etnia, sexo, religión, capacidad, clase, etc.). Estas diferencias deben ser valoradas más como aportación y enriquecimiento que como traba o limitación. Se trata de formar un profesorado capaz de utilizar y valorar positivamente la diversidad de experiencias y las diferencias individuales:

Hasta hace poco las experiencias de las mujeres no habían sido reconocidas explícitamente como diferentes a las de los hombres y como igualmente válidas. Cuando se han mencionado los rasgos y funciones de las mujeres, han sido descritos como femeninos y descalificados como inferiores. Las tareas y la estructura de los cursos que integran y aceptan los puntos de vista femeninos sobre la enseñanza pueden permitir a los/las estudiantes relacionar los temas del curso con su propia educación, con su propia evolución personal y social y con las escuelas en las que trabajan y de las que son espectadores/as. Al hacer esto, quizá empiecen a evaluar el significado de la educación para sí mismos/as como estudiantes y como futuro profesorado. La incorporación de esta perspectiva, además de especialmente útil para las estudiantes, también es relevante para quienes desean convertirse en profesores/as y deben afrontar los desafíos de la función docente (Maher y Rathbone, 1989).

Las actitudes del profesorado contribuyen a que el alumnado efectúe elecciones estereotipadas en función del sexo. Por tanto, se pretende un proceso de formación que les haga capaces de crear entornos de aprendizaje en los que todas y todos rindan al máximo de sus posibilidades y desarrollen una alta autoestima, y en los que la toma de decisiones de instrucción esté basada en la comprensión de las necesidades y capacidades de cada alumno/a.

La conceptualización teórica sobre el género y su vertiente educativa es una tarea fundamental que debería estar en la base de la modificación de los diferentes currícula, si no queremos quedarnos en lo evidente: en el «los/las», en las imágenes discriminatorias y en algunas de las restantes evidencias que, a nuestro entender, dificultan el progreso del pensamiento, ya que se remachan continuamente, sin que se produzca un avance en la conceptualización y en la acción, y dan al tema un aire repetitivo y machacón. Por otra parte, la profundización reflexiva y grupal en el marco teórico puede evitar errores habituales, por cuanto a veces, algunos conceptos o ideas se dan por supuestos, cuando en realidad se

conocen poco o de forma confusa, e incluso se presume un acuerdo intelectual, cuando verdaderamente se desconoce si el marco teórico es común.

La igualdad de oportunidades y el marco general de la coeducación, al igual que los diferentes estudios sobre la mujer, requieren un proceso de análisis y discusión –más allá de la estricta buena voluntad no discriminatoria e igualitaria– que refleje la historia, las experiencias y las percepciones de las mujeres.

DIFICULTADES Y PRINCIPIO DE REALIDAD

A través de las experiencias de transformación del currículum llevadas a cabo en diferentes universidades –especialmente en Estados Unidos (1)– abemos que no es fácil esperar que el profesorado esté dispuesto, sin más, a compensar las lagunas de su conocimiento en este campo, por lo que habrá que proponer y desarrollar estrategias a corto y a largo plazo cuya efectividad se irá constatando con el transcurso del tiempo.

Hay que contar con que los inicios son siempre bastante descorazonadores, por lo que es conveniente tener en cuenta a las personas que son *aliados esperados* (porque se conoce su interés, su motivación y su posible vinculación al tema) y a aquellas otras que se convierten en *aliados inesperados* (de quienes se ignora hasta el momento su posible interés) que pueden estar dispuestos a asistir –quizá por curiosidad– a actividades de sensibilización que supongan poco compromiso inicial y que, posteriormente, pueden convertirse en aliados esperados. En cualquier caso, la participación del profesorado en las actividades de sensibilización debe ser siempre voluntaria.

Se pretende que el profesorado: 1) se replantee el rol del género dentro de su disciplina, 2) ponga en cuestión las estructuras básicas sobre las que se ha construido su disciplina y 3) revise sus actitudes e interacciones durante la enseñanza.

Esto no resulta fácil, y las personas que llevan años en esta tarea hacen referencia a los diferentes *tipos de resistencias* que plantean los/las profesores/as a quienes se les oferta la participación en cursos, seminarios, círculos de reflexión o simples conferencias relativas a la integración del género en el currículum desde una perspectiva feminista, señalando que la magnitud de tal resistencia revela

(1) Entre los proyectos más representativos de transformación del currículum cabe citar: 1) El *New Jersey Project*, llevado a cabo en dos fases, de tres años cada una. La primera fase es de sensibilización del profesorado y la segunda, de apoyo al profesorado implicado en la transformación del currículum. 2) El *Towson State University Curriculum Transformation Project*, en el que el profesorado se organiza en función de cinco áreas de conocimiento, que constituyen el centro del proyecto. 3) El proyecto de la *University of Maryland at College Park*, en el que se pretende la incorporación de nuevos conocimientos procedentes de los estudios de la mujer y de los estudios étnicos, tratando de fomentar el respeto a la diversidad.

claramente la naturaleza y la profundidad de la oposición al *corpus* teórico feminista (Aiken *et al.*, 1987). Sin embargo, también se constata que muchos/as participantes llegan a cambiar sus puntos de vista de manera evidente.

Otra forma de resistencia proviene del profesorado que lleva a cabo cambios absolutamente mínimos en su pensamiento y en el diseño de sus cursos. Asimismo, hay que contar con la resistencia que presentan quienes objetan que incluir los contenidos sobre la mujer en su curso significaría *sacrificar algo más importante* e indican que de ninguna manera se plantean una reformulación radical de la disciplina que obviara tal objeción.

Todo ello nos lleva a considerar la necesidad de encontrar un *nivel de discurso* o un tipo de estrategias que sean accesibles a quienes no están familiarizados con la cuestión y que, al mismo tiempo, sean suficientemente elevados para hacer justicia al tema, para no devaluarlo. Lo cual requiere la construcción o la reconstrucción por el grupo de trabajo de conceptos básicos, la definición de términos esenciales y la corrección de errores conceptuales derivados de un conocimiento parcial y condicionado sobre el tema. Frecuentemente hay que trabajar sobre distinciones y definiciones, ya que cuando se pretende que los/las participantes aprendan a utilizar y entender el discurso feminista, en realidad se les está pidiendo que «desaprendan» una gran cantidad del discurso de la cultura tradicional (Aiken *et al.*, 1987).

Cualquier empresa de este tipo que pretenda llevarse a cabo exige una gran cantidad de tiempo y dedicación por parte de las personas implicadas en tales actividades y requiere también por parte de éstas una importante resistencia a la frustración y una buena dosis de paciencia, ya que los cambios deseados y esperados suelen aparecer lentamente.

LA TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Sabemos que el *corpus* teórico sobre la mujer no puede ser «añadido», sin más, en el currículum existente; por tanto, si pretendemos un currículum integrado por los conocimientos sobre la mujer y por las disciplinas tradicionales, debemos preguntarnos sobre el contenido, la perspectiva y la metodología de cada disciplina y cómo han de cambiarse esos aspectos para reflejar la experiencia del 50 por 100 de la población normalmente omitida. La identificación del sesgo en el currículum y de los mitos y las «desinformaciones» transmitidos habitualmente es el primer paso necesario para analizar las múltiples implicaciones del hecho de que las mujeres hayan sido excluidas de la creación del conocimiento formalizado.

El currículum en la formación del profesorado —en lo referido a contenidos básicos— deberá reflejar, pues, la historia, las experiencias y las percepciones de las mujeres. Habrá que diseñar un currículum que suponga un marco

a partir del cual el profesorado pueda empezar a plantearse los mensajes sobre el género.

Para que se pueda dar la transformación efectiva del currículum de formación del profesorado se requieren algunos frentes estructurales interrelacionados, entre los que se pueden citar:

1. Conocer previamente lo que el profesorado y el alumnado saben o creen saber sobre el sistema sexo/género.
2. Reflexionar críticamente sobre las creencias, analizando los factores culturales y sociales que las condicionan.
3. Obtener información sobre la diversidad de las experiencias de las mujeres para facilitar el conocimiento de las recientes aportaciones sobre la mujer y el desarrollo de currícula que reflejen la historia, las experiencias y percepciones de la mujer.
4. Proporcionar al profesorado y al alumnado la oportunidad de disponer de un reciclaje profesional y de nuevos recursos para el aprendizaje y la enseñanza de los conceptos relativos al género, tanto en su propio campo como en áreas de otras disciplinas.
5. Crear una red de profesoras/es, pertenecientes a campos diversos, que estén haciendo un trabajo paralelo en la expansión del currículum relativo a la mujer y que actúen como núcleo generador del debate.
6. Facilitar al profesorado en activo y al alumnado (futuro profesorado) la colaboración necesaria para promover el estudio de las mujeres dentro de su currículum escolar.
7. Ofrecer instrumentos de análisis sobre el propio rol sexual y los modos de interacción que se generan en el aula.

Todo lo anterior puede permitir reconceptualizar la propia disciplina, a la luz de la diversidad de características; decidir cómo enseñar y presentar, en su complejidad, este nuevo material y, a la vez, estructurar la clase de manera que se cree una atmósfera que estimule el aprendizaje de todo el alumnado. Por lo demás, el profesorado que acepta este nuevo reto puede encontrar un interés renovado en la enseñanza (Spelman, 1982) y plantearse nuevos temas de investigación.

La dinámica de la clase es un elemento importante para la efectividad que se pretende a partir de la transformación del currículum. Por ello, autores como Spelman (1982) recomiendan dirigir cuidadosamente las condiciones bajo las que se llevan a cabo las discusiones en clase relativas al género. Se deberá tomar precauciones para que se cree una atmósfera comunicativa en la que todos los miembros de la clase participen plenamente, creando un entorno en el

que se dé un intercambio honesto y abierto sobre el material, en el que el alumnado pueda aprender de los demás y pueda vencer algunas de las resistencias habituales.

Puesto que el alumnado ha interiorizado que los temas referidos a las mujeres –y a los demás grupos marginados por otras diferencias– no cuentan, no se plantea que aprender sobre los diferentes grupos que componen la diversidad humana puede significar un enriquecimiento cultural. El alumnado, por lo demás, suele considerar marginal lo que no es «suficientemente importante como para que entre en los exámenes», y en este sentido, los temas de género suelen considerarse poco importantes. Maher (1985) ilustra este desinterés con una anécdota personal ocurrida en su clase cuando un alumno le preguntó: «¿Vamos a hablar hoy sobre la mujer o vamos a aprender algo?».

La introducción de los estudios de la mujer en las disciplinas académicas favorecerá que el/la futuro/a maestro/a revise los recursos curriculares o las estrategias de instrucción desde otra óptica, teniendo en cuenta aspectos fundamentales, como los métodos utilizados, los materiales propuestos, la organización y todos los elementos restantes de su planificación curricular, con el objetivo de facilitar un aprendizaje óptimo en el que se promueva la autoestima de todo el alumnado y el respeto a la diversidad.

Elementos de intervención

En este sentido, se deberá atender todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Comunicación en el aula: lenguaje utilizado, omisiones significativas, etc.
- Materiales propuestos: pertinencia de fondo y forma de tales materiales.
- Interacción en clase: dinámica de funcionamiento en la que se incluya a todo el mundo y en la que se promueva el reconocimiento de las diferentes aportaciones y de la diversidad.
- Organización de la clase.
- Metodología utilizada.
- Contenidos seleccionados.
- Evaluación.

Y ello, con el objetivo de crear actitudes y estrategias de «vigilancia» y sentido crítico en el alumnado que le capacite para oponerse a un proceso de socialización tipificado y anacrónico.

Hasta el momento, los materiales y recursos educativos han carecido de sensibilidad acerca del sistema sexo/género, presentando un sesgo que favorecía el mundo de los hombres. Los textos profesionales, en general, hacen muy pocas referencias al sexismo en la educación. Los manuales escolares, tanto en las ilustraciones como en los textos que incluyen, muestran las características propias de cada sexo de forma estereotipada y transmiten, asimismo, un buen número de imágenes tipificadas referidas a roles culturales y a aspectos de la vida social y política. La realidad presentada en estos textos no sólo repercute en las aspiraciones educativas y profesionales de las jóvenes, sino que además condiciona la percepción que cada sexo tiene sobre sí mismo y sobre el otro.

Como línea básica, el análisis de los materiales curriculares y de la interacción en el aula ha de tener como objetivo la socialización de las mujeres en la motivación por el logro y la autoestima y en el convencimiento de la pertinencia de la elección –si lo desean– de profesiones y carreras de matemáticas, ciencias y tecnología, en las que la proporción de mujeres es, inexplicablemente, mucho menor.

Las investigaciones sobre la interacción entre el profesorado y el alumnado señalan que el profesorado de todos los niveles tiende a interactuar más con los chicos que con las chicas en todas las áreas, proporcionándoles mayor número de alabanzas y críticas (que permiten corrección y, por tanto, mejora de la actividad), más conversación y contacto personal, mayor número de preguntas directas y más reconveniones conductuales que a las chicas; consecuentemente, los niños preguntan en clase más cuestiones de procedimiento que las niñas. Si tenemos en cuenta que la calidad de las interacciones en clase afecta el rendimiento individual y que éste se relaciona directamente con la autoimagen y la seguridad personal, comprenderemos las complejas influencias que alejan a las chicas de las carreras científicas, matemáticas y técnicas.

Para que la intervención del profesorado en este campo sea posible se requiere una formación teórico-práctica en las Escuelas Universitarias de Magisterio que incluya en sus programas aspectos como los siguientes:

- Análisis de la estructura social.
- Análisis de la socialización genérica.
- Historia y evolución de la coeducación.
- Diferenciación y adquisición genérica.
- Diferencias evolutivas.
- Desarrollo de los roles sexuales.
- Diseño curricular coeducativo.
- Desarrollo curricular igualitario.

Tales núcleos temáticos permiten un conocimiento del *corpus* teórico necesario para la imprescindible consideración y la extensión académica del tema sexo/género. Por lo demás, la inclusión de estos aspectos del discurso coeducativo ha de trascender el campo de los conceptos y principios para entrar en las estrategias de análisis, investigación y búsqueda, así como en el campo de las actitudes y los valores tanto personales como sociales. Todo esto permitirá examinar y revisar los temas y contenidos del curso desde las experiencias personales del alumnado, de manera que le haga comprender, también, las circunstancias históricas y contextuales que han llevado a la definición de las cualidades y tareas «femeninas» como inferiores. Y todo ello, con el objetivo de la consideración y la extensión académica del tema sexo/género, como uno de los puntales de la innovación y el cambio educativos (interesa consultar al respecto el excelente artículo de Maher y Rathbone de 1989).

El Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado que se incluye en la LOGSE desarrolla ampliamente los objetivos, los contenidos y la metodología de trabajo propuestos para llevar a cabo la formación continua del profesorado en la pedagogía de la igualdad. Sin embargo, estas propuestas sólo pueden considerarse como una declaración de intenciones, ya que el verdadero debate se deberá realizar en cada centro y dentro de cada equipo de profesionales, sobre su propia práctica.

Este enfoque exige un tipo de formación del profesorado que, desde las disciplinas que componen su plan de estudios, le permita enjuiciar críticamente las situaciones educativas y realizar diagnósticos de las mismas. El trabajo con el alumnado en este campo se ha de centrar en el área de las actitudes, puesto que no se puede enseñar sin intervenir directa o indirectamente sobre ellas, y al hacerlo, hay que tener en cuenta sus tres componentes: el cognitivo (lo que sabemos o creemos saber), el emotivo (los sentimientos y emociones sugeridos) y el conductual (las actuaciones habituales frente al tema); componentes sobre los que hay que incidir y reflexionar si se pretende un cambio de actitudes (Krech, Crutchfield y Ballachey, 1985).

La actual revisión de los planes de estudio de formación del profesorado puede suponer una oportunidad en la que el grupo de profesores/as interesados/as en una reflexión coeducativa de su práctica pueda construir los programas y diseños de las nuevas disciplinas desde esta óptica, generalizando una estrategia de acción más global y eficaz de cara al alumnado. Así mismo, durante el período de prácticas, que constituye un tercio del período de formación del futuro profesorado, debe hacerse un seguimiento sobre sus propias actitudes y sobre las que observan, referidas al tratamiento del tema sexo/género, en la comunicación en el aula, en los contenidos seleccionados, en la metodología que se practica y en el tipo de evaluación efectuada. Para ello contamos con la reflexión personal o grupal previa y con instrumentos como las guías o propuestas de observación sobre el ámbito escolar elaboradas por grupos de trabajo, como el Feminario de Alicante (1987), o, en la Universidad Autónoma de Barcelona, por Marina Subirats y Amparo Tomé (1992).

En las universidades en las que se han llevado a cabo proyectos de integración del género en el currículum, el alumnado afirma haber aprendido a ampliar su visión del mundo y a integrar los conocimientos académicos en su experiencia personal, a pesar de que se diera en un proceso lleno de conflictos, resistencias iniciales e incluso ira. Las/los estudiantes aseguran que sienten mayor autoestima y son capaces de interpretar sus propias experiencias dentro de contextos sociales más amplios. Afirman también que se identifican más con otras mujeres, que son capaces de ampliar sus opciones y objetivos vitales y que manifiestan actitudes más liberales hacia las mujeres.

Un tema muy importante —reconocido por todas las personas que han llevado a cabo experiencias en este terreno—, de cara a la eficacia de las estrategias que puedan desarrollarse, reside en considerar la conveniencia de que se trate de una acción global en la que se implique el máximo número de personas —que previamente deberán estar sensibilizadas— y de estamentos institucionales, para evitar que sean acciones realizadas por sólo unos/as pocos/as, considerados/as por el resto como «maniáticos/as», o con cualquier otro calificativo, habitualmente despectivo. Esta acción global exige un progresivo acercamiento a todos los miembros de la comunidad educativa y la potenciación del debate sobre el pensamiento coeducativo.

Una de las propuestas que figuran en la articulación y en las concreciones de la LOGSE hace referencia a la autonomía y la labor investigadora y creativa del profesorado en cuanto a su actuación curricular, y es en este margen de libertad, opción y reflexión personal y/o de equipo, en el que aspectos como la igualdad de oportunidades deben tener una presencia constante, matizando las diferentes estrategias de acción y desarrollo educativo. Esta acción puede ayudar a la eliminación de la discriminación por razón de sexo del llamado currículum oculto del aula y a plantear de modo consciente y reflexivo la construcción, necesaria, de un proyecto coeducativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1987): «Feminist Theory and the Study of Gender and Education». *International Review of Education*, 33, pp. 419-435.
- Aiken, S. et al. (1987): «Trying Transformations: Curriculum Integration and the Problem of Resistance». *Signs*, 12 (2), pp. 255-275.
- Bailey, G. y Burden, P. (1988): «Sex Equity in Teacher Education Programs: One Model for the Future». *Feminist Teacher*, 3 (2), pp. 21-23.
- Feminario de Alicante (1987): *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Valencia, Víctor Orenca.
- Freeman, V. (1990): «The Gender Integration Project at Piscataway Township Schools: Quilting a New Pedagogical Patchwork Through Curriculum Revision». *Women's Studies Quarterly*, 18 (1-2), pp. 70-77.

- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1986): «Adquisición del rol sexual y acción docente». *Cuadernos de Pedagogía*, 142, pp. 68-70.
- Fuentes-Guerra, M.; Pérez, M. V. y Freixas, A. (1989): «Educación no sexista y Formación del Profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, pp. 477-483.
- Howe, F. (1984): *Myths of Coeducation*. Bloomington, Indiana University Press.
- Krech, D.; Crutchfield, R. S. y Ballachey, E. L. (1965): *Psicología social*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- MacKinnon, C. (1982): «Feminism, Marxism, Method and the State: An Agenda for Theory», *Signs*, 7 (3), pp. 517-544.
- Maher, F. A. (1985): «Pedagogies for the Gender-Balanced Classroom». *Journal of Thought*, 20, pp. 48-64.
- Maher, F. A. y Rathbone, Ch. H. «La Formación del Profesorado y la Teoría Feminista: Algunas Implicaciones Prácticas». *Revista de Educación*, 290, pp. 93-112.
- McIntosh, P. (1984): «The Study of Women: Processes of Personal and Curricular Revision». *The Forum for Liberal Education*, 6 (5), pp. 2-4.
- O'Reilly, P. y Borman, K. (1985): «Sexism and sex discrimination in education». *Theory into Practice*, 24 (1), pp. 110-116.
- Sadker, M. y Sadker, D. (1981): «The development and field trial of a nonsexist teacher education curriculum». *The High School Journal*, 64, pp. 331-336.
- Shrewsbury, C. M. (1987) «What Is Feminist Pedagogy?». *Women's Studies Quarterly*, 15 (3-4), pp. 6-14.
- Smith, C. (1990): *The New Jersey Project: Integrating the Scholarship on Gender, 1986-1990*. New Jersey, Consultant.
- Smith, N. y Bailey, G. (1982): *Preservice teachers' perceptions of sex roles in education*. Unpublished Manuscript.
- Spelman, V. (1982): «Combating the Marginalization of Black Women in the Classroom». *Women's Studies Quarterly*, 10, pp. 15-16.
- Spender, D. (1982): *Invisible Women: The Schooling Scandal*. London, Writers and Readers Publishing Cooperative Society Ltd.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992): «Pautas para el análisis del sexismo en el ámbito educativo». *Cuadernos para la Coeducación*, 2, pp. 1-53.
- Zabalza, M. A. (1987): «Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico». *Enseñanza*, 4-5, pp. 109-138.