

COEDUCACIÓN AYER Y HOY. ELEMENTOS HISTÓRICO-CONCEPTUALES PARA SU COMPRENSIÓN

MARÍA EUGENIA LUNA GARCÍA
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

RESUMEN: Esta ponencia es parte de una investigación concluida, La ponencia presenta un recorrido por la discusión que generó la coeducación en la primera mitad del siglo XX, para entonces en distintas latitudes se insertó en los sistemas educativos, lo que produjo distintos posicionamientos. La cuestión se centra en la educación en razón de género. Se presentan tres momentos; el primero parte del siglo XIX en este se discute la educación de las mujeres y su acceso a los espacios mixtos, bajo la discusión de la pertinencia de estos; el segundo en el primer tercio del XX, cuando se expresa que la coeducación se integra de varios

componentes, que reporta beneficios de distinta índole y forma parte varias propuestas educativas; el tercero, el actual, es de entre siglo los años 90 del siglo pasado, hasta el presente, enfatiza los problemas provenientes de las prácticas sexistas y sesgos de género, a partir de los cuales la coeducación se constituye como una alternativa.

PALABRAS CLAVE: Escuela mixta, coeducación, igualdad, autonomía, sexismo.

La escuela mixta

La instrucción de las mujeres tuvo su génesis en el modelo educativo segregado, bajo el principio de que las mujeres educan a las mujeres, con lo cual se evitaban controversias relativas a la educación impartida en los establecimientos de las amigas –algunas atendían niños pequeños–, en congruencia con la figura materna. Con el paso del tiempo las condiciones económicas en algunos lugares trajeron consigo la dificultad para sostener dos establecimientos segregados, con lo cual se gestó la escuela mixta.

En México la educación femenina, motivó distintos posicionamientos; Carlota Mier y Laureana Wright, entre otras, formularon una visión amplia al respecto, juzgaron su necesidad para “arrancar de sus ojos la espesa venda de la ignorancia que las falsas

costumbres y religiones han impuesto por dogma, no sólo a la mujer, sino a la sociedad entera” (Wright, 1891, p. 220).

En 1890 las escuelas mixtas fueron tema secundario en el Primer Congreso Pedagógico se expresó el interés por expandir la educación rural, ante la dificultad de sostener dos escuelas segregadas, cuando “no fuese posible establecer escuela de niños y niñas separadamente, se crearía una mixta por cada quinientos habitantes” (Partido Liberal, 1889, p. 231). Con la iniciativa se alentaría la educación de la mujer, además estas escuelas eran sinónimo de civilización, no aperturarlas sería una “injusticia dejar en la ignorancia a las niñas por temores y escrúpulos insignificantes y antisociales” (Partido Liberal, 1889: 284). Eran convenientes para modificar conductas y cambiar formas de relación entre hombres y mujeres desde la infancia; la organización mixta eliminaría actos socialmente reprobables atribuidos a la falta de contacto, se fomentaría el respeto entre ambos sexos (ahc, s/a: p. 233), en consecuencia la relación entre niños/as significaría, que “el hombre desde niño se acostumbre a ver á la mujer, que más tarde ha de ser su compañera, con el debido respeto y la consideración debida” (ahc, s/a: p. 285). La escuela mixta significó, un espacio sano de convivencia y base de relaciones futuras, que no subvertía los roles, ya que niñas y niños tomarían como ejemplo lo que los adultos hacían “y de allí nacen las relaciones de familia para el porvenir” (ahc, s/a: 233).

A lo anterior se sumaron referencias sobre prácticas europeas y norteamericanas, se ejemplificó con España que “no es de las que van a la vanguardia en este particular, bajo el nombre de escuelas incompletas, las admite y justamente su legislación escolar es análoga” (ahc, s/a: p. 284). En París se aprobó la escuela mixta al no representar inconvenientes, “al contrario, es poderoso estímulo para el desarrollo de la inteligencia” (ahc, s/a: p. 349). En pro de la escuela mixta se enfatizó que en pueblos pequeños la convivencia entre niñas y niños se extendía del hogar a juegos y diversiones sin peligro moral.

Las visiones polarizadas sobre la mixidad, fueron cuestionadas por Augusto Bebel, quien exhibió los límites de ésta, apuntó que la educación superior debía ser igual para hombres y mujeres; ejemplificó con el colegio norteamericano de *Oberlin*, afirmó: “la coeducación dio los resultados más apetecibles” (Bebel, 2000, p. 166), consideró a la educación segregada como falsa.

Coeducación componente de propuestas educativas

El segundo momento corresponde a la incorporación de la coeducación en propuestas educativas.

En Francia y España pensadores ácratas de entre siglos, como Robin y Ferrer Guardia, plantearon la necesidad de impulsar la educación antiautoritaria. Robín adoptó el sistema mixto en el orfanato *Cempuis* –1880-1894–, se caracterizó por la educación integral y la coeducación, ésta última no era algo extraño, era un error pensarla así, ya que se partió del principio de la convivencia familiar; el internado fungiría como hogar societario que moldearía, la única diferencia reconocida era lo natural de cada sexo. (Giroud, 1900, 17-18). La coeducación tenía sentido fraternal, debido a las condiciones de orfandad.

Ferrer Guardia se impresionó al conocer el orfanato y le inspiró para establecer uno similar en Barcelona. Ferrer Guardia y Robin asumieron que la coeducación se extendía a la educación entre niñas/os provenientes de distintas clases sociales.

Ferrer Guardia (2002) asumió la pedagogía racionalista y el modelo de Escuela Moderna, –fundada en 1901– donde justicia, igualdad y ciencia fueron premisas en las que se insertó la coeducación; la idea de la complementariedad permeó, ante la necesidad del conocimiento de unas y otros. La educación sería idéntica y desenvolvería “la inteligencia, purifiquen el corazón y templen sus voluntades; que la humanidad femenina y masculina se compenetren desde la infancia, llegando a ser la mujer, no de nombre, sino en realidad de verdad, la compañera del hombre” (Ferrer, 2002, p. 91). El acceso a los saberes debía ser en “cantidad y calidad lo mismo que al hombre se proporciona” (Ferrer, 2002, p. 88).

La estructura del concepto se basa en el reconocimiento de diferencia e igualdad, “la finalidad del hombre en la vida humana, en frente de la misión de la mujer, no es, respecto de ésta, de condición inferior ni tampoco superior (...) Se trata de cualidades distintas y no cabe comparación en las cosas heterogéneas” (Ferrer, 2002, p. 86). Trastoca la distribución de saberes y roles; se configura un concepto que trasciende lo espacial.

En Alemania, Oestrich (1922) escribió en *Der Aufbau der Zukunftsschule –La estructura de la escuela del futuro–* una serie de ideas en pro de la coeducación; Geheeb (1931) plasmó en *Die kulturelle Bedeutung der Koedukation –La importancia cultural de la coeducación–*. Ambos compartieron la idea de que la coeducación produciría beneficios ulteriores en las relaciones mutuas. Se añadió que se trata de la “elaboración de elementos culturales de la masculinidad y feminidad se apoyará en la escuela mediante la educación y la enseñanza” (Von Martial, 1992, 18).

En la misma orientación centrada en los alcances y finalidades se encuentran los planteamientos de Comas (2001) y Rodríguez (1993). Comas partió de referentes científicos, psicológicos, pedagógicos y sociales, apostó a la coeducación como un sistema nuevo, que trata la “fusión de los modelos educativos, femenino y masculino, en uno más amplio” (Comas, 2001, p. 23) tocaría cuerpo y espíritu; para ella la ciencia jugaba un papel fundamental porque la “coeducación es premisa esencial para el desarrollo científico de la personalidad humana completa. (Comas, 2001, p. 85); se sumaba que los instintos de atracción se sublimaban por la educación común, con lo que se desvanecían ciertas impugnaciones.

Comas (2001, pp. 110-139) señaló los beneficios con base en experiencias de algunas escuelas: Odenwald, Bedales (Inglaterra) y las repúblicas juveniles: *La George Junior Republic* (Nueva York), *The Little Commonwealth* (Inglaterra).

Por su parte Rodríguez Lafora diseñó una propuesta de educación sexual vinculada con la coeducación, expuso la importancia del desarrollo natural de las/os infantes para enfrentar la vergüenza sobre el cuerpo, enfatizó que la coeducación formaría un concepto del mundo y de ideal de vida conjunta (Rodríguez, 1933, 43). Sería una vía para conseguir el desarrollo natural de la sociedad ya que

no se elimina la erótica, sino que se inicia a su debido tiempo y claramente, originándose sentimientos de respeto mutuo y de camaradería entre ambos sexos, como consecuencia del trabajo en común y de los juegos, diversiones, deportes y demás actividades en que intervienen ambos sexos conjuntamente. Así empieza pronto el muchacho a apreciar a la niña como igual y sin ningún prejuicio de superioridad. (Rodríguez, 1933, 44)

El erotismo y el carácter sexuado de las/os niños fueron punto de partida, los tabúes se matizarían con el contacto cotidiano en la escuela. Uno atributos más radicaba en que estarían en “iguales condiciones de esfuerzo mental” (Rodríguez, 1933, p. 44) se apuntaló la igualdad y la eliminación de la subvaloración intelectual de las mujeres.

En México, la coeducación fue un elemento de propuestas educativas nacionales y locales como: la educación rudimentaria (1911); la escuela al aire libre (1917), y la escuela racionalista (1917).

En 1911 la *Ley de Instrucción Rudimentaria* estableció la creación de escuelas en comunidades pequeñas o distantes donde se carecía de éstas, se destinarían “a cuantos analfabetos concurren a las escuelas, sin distinción de sexos ni edades” (Torres, 1913, p. 36), serían mixtas debido al sentido económico bajo el cual debían funcionar. Torres (2013, 36) afirmó que no había nada de inmoral y se remitió al efecto moralizante que se tenía en norteamérica.

La alusión a los Estados Unidos radica en que las raíces de ésta se remontan a “los colegios...en años antes de la Guerra Civil, cuando las mujeres tuvieron por primera vez acceso a Oberlin” (Rosenberg, 2003, p. 1) este colegio dio grado a hombres y mujeres en 1837. La coeducación en Estados Unidos fue impulsada por las mujeres como Elizabeth Cady Stanton, Lucy Stone, Eliza Mosher, no fue una política oficial y tampoco se limitó a la educación infantil; después de la Guerra Civil la adoptaron instituciones de educación superior.

La escuela al aire libre se diseñó en 1917 por Lauro Aguirre, se habría de implantar en Tamaulipas. Se inspiró en la escuela activa e incorporó la coeducación (Aguirre, 1923, p. 197) se atendió la importancia de la individualidad y la libertad para el desarrollo natural y el rechazo a la artificialidad de lo segregado. Simultáneamente en Yucatán se emprendió la experiencia de la educación racionalista, su impacto llegaría a la familia y la sociedad, las relaciones serían de cooperación y ayuda mutua. En contra de la escuela segregada se apuntó que era resabio de la vida conventual. La escuela racional albergó a la coeducación porque “al cumplir con este punto, con las leyes de la naturaleza contribuye a extirpar la presente inmoralidad y a formar una sociedad menos hipócrita,

más sana y más natural” (Mena, 1986, 135). La reciprocidad haría comprensibles las relaciones hombre mujer.

Para 1923 Eulalia Guzmán formuló los principios de la escuela de la acción, sería coeducativa “para acostumar a los niños de ambos sexos a tratarse como compañeros y a guardarse consideraciones que se debe un sexo al otro. Debe ser, si es posible, un internado, en que los alumnos vivan como en una comuna guiados por sus respectivos maestros” (Bremauntz, 1943, pp. 84-85).

La coeducación fue argumentada desde distintos sectores, por ejemplo: a mediados de 1932 la Sociedad Eugénica Mexicana promovió ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) una propuesta de educación sexual, la dependencia impulsó la iniciativa en la escuela primaria e incorporó la coeducación, “la Comisión Técnica Consultiva de la Secretaría de Educación presentó dictamen con motivo del delicadísimo problema de la educación de los sexos, más comunmente conocido con el nombre de Coeducación.” (Excélsior, 1933, p. 5)

En la apertura del Congreso de Educación Progresiva, el secretario Vázquez Vela manifestó los ejes de la escuela socialista, la posicionó como “medio de dignificar y liberar a la mujer y de incorporarla, en calidad de camarada del hombre y en un plano de absoluta igualdad, a todas las actividades económicas, sociales, culturales” (El Universal, 1935, p. 8).

Con la educación socialista fueron definidas líneas generales. El *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista — 1935—* estableció a la coeducación como característica y finalidad dado que

“tiende a facilitar las relaciones normales entre hombres y mujeres, combatiendo los obstáculos y prejuicios que se originan en su mayor parte por la separación innecesaria de niños y niñas en la escuela. Serviría, además, para ofrecer iguales oportunidades de capacitación económica, intelectual y social, al hombre y a la mujer” (SEP, 1936, pp. 3-6).

Sus efectos tendrían alcances relacionales para la sociedad, el prejuicio que le rodeaba se resquebrajaría con la premisa de la convivencia en otros espacios.

Coexistieron expresiones de un concepto basado en prejuicios y fanatismos, por ejemplo la Unión Nacional de Padres de Familia señaló que debía haber vigilancia en los patios de las escuelas coeducativas, más si se impartía educación sexual. En 1942 la coeducación fue suprimida con lo que algunas escuelas retornaron a la escuela segregada, otras más mantuvieron la mixidad.

La coeducación fue compartida como elemento en distintas propuestas progresistas como la anarquista y la pedagogía de la acción, en el seno de un discurso igualitario, de posicionamiento de las mujeres como parte activa y productora de la sociedad, intelectualmente equiparable a los hombres y con la necesidad de una educación sexual para el reconocimiento mutuo.

Coeducación en la actualidad

En los años 70 la coeducación se enfocó a la educación de las/os jóvenes, un argumento similar al de Rodríguez (1933) se centró en neutralizar las tensiones eróticas mediante la igualdad en dos sentidos: el trato de igual a igual y las oportunidades; mejoraría el desarrollo intelectual, social y emocional a partir de la cultura; los contenidos escolares debían incorporar aquellos considerados femeninos como economía doméstica para hombres (Von Martial, 1992, p. 20), matizando así la polarización de roles.

La prevalencia de la escuela mixta mantiene en su centro un modelo masculino, prácticas sexistas y sesgos de género, frente a esto las mujeres están “expuestas continuamente a las exigencias masculinas y sometidas a las valoraciones según criterios masculinos” (Von Martial, 1992, 26).

Las prácticas sexistas se expresan de múltiples formas: a través de planes y programas, materiales, tareas, entre otras. Éstas “se tornan más sutiles, menos evidentes; de modo que ya nos son discernibles para el ‘ojo desnudo’” (Subirats, 1999, 189). Diversas investigaciones develan la naturalización de esto y se percibe en la coeducación una alternativa.

Subirats (1991) y Salas (1993) exponen alcances correctivos por esta vía, analizan modelos educativos y concluyen que la propuesta responde a la construcción de un proyecto no discriminatorio; Ramos (2002) estudió las potencialidades de la coeducación

como senda a la justicia, al desarrollo físico y a los sentimientos. Arriona (1999) la concibe como eje transversal; mientras Barragán (1996) la sustenta desde la investigación acción. La coeducación como una práctica en las escuelas ha dado lugar a diversas modificaciones en y para la escuela, tendiente a la equidad de género.

La coeducación se reconoce como una forma de educar, para ayudar al estudiantado a desarrollar todas sus posibilidades y aptitudes, como un modelo justo e igualitario; como un proceso que elimina la discriminación y avanza sobre la discriminación positiva hacia las mujeres como una práctica compensatoria; favorece la aceptación del propio género y las relaciones respetuosas; apunta a la comunicación y participación en proyectos comunes (Ramos, 2002, pp. 12, 20).

La coeducación hoy es el futuro, se han desarrollado acciones y proyectos tendientes a su consecución, está en construcción y se proyecta como una educación que “integra saberes necesarios y un conjunto de capacidades indispensables con independencia del sexo y que les han de permitir a ellas y ellos la autonomía” (Subirats, 2002, 24) en distintos planos de la vida. El sentido de la igualdad se ha cuestionado debido a que se admite, en cierto modo, que se mantiene la idea de que lo masculino es el punto central de referencia y que en este sentido es que las mujeres tendrían que equipararse y acercarse a éste, no obstante, la autonomía tiende al ejercicio de la autodeterminación sobre el tipo de actividades y saberes que acercan a la plenitud de la persona más allá de los estereotipos y roles.

En conclusión, un punto de partida para la comprensión de la coeducación es la identificación de las diferencias entre escuela mixta y coeducación, si bien ambos conceptos tienen cierta relación dan cuenta de dos formas de educar, en su contenido tienen diferencias en términos de propósitos, formas y procesos.

En un primer momento la coeducación fue planteada como si se tratara de la mixidad, la discusión se centró en la pertinencia de educar en los mismos espacios la edad era determinante. El acceso de las niñas a la escuela conllevaba la aspiración de relaciones fraternales. Posteriormente se incorporó en modelos educativos se apeló a los beneficios escolares y sociales de igualdad; convivencia y contenidos fueron las ideas fuerza. Actualmente la escuela mixta mantiene prácticas sexistas, está en construcción en

proyectos alternativos que buscan la autonomía del estudiantado y formas de convivencias basadas en el reconocimiento y auto reconocimiento.

Referencias

- Aguirre, L. (1923). "Lo que hemos hecho" en *Educación*, vol. 2, agosto, núm. 4. México: SEP.
- AHC Archivo Histórico de ConduMex.
- Ariona, C. y otras (1999). *Valores y Género en el proyecto curricular*. Málaga: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Barragán, F. y otras. 1996. *La construcción colectiva de la igualdad*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Bebel, A. (2000). *La Mujer. En el pasado, en el presente y en porvenir*. México: Fontamara.
- Comas, M. (2001). *Escritos sobre ciencia, género y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- El Universal*. 27 de agosto de 1935.
- Excelsior*. 30 de agosto de 1933.
- Giroud, G. (1900). *Cempuis. Éducation Intégrale-Coéducation des sexes*. En <http://www.archive.org/stream/cempiuseducati00girouoft#page/n11/mode/2up> consultado el 15 de Abril de 2008.
- Ferrer, F. (2002). *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Mena, J. (1936). *Escuela racionalista. Doctrina y método*. México, s/e.
- (1986) "Acción demoledora de la Escuela racionalista" en Carlos Martínez *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*, México: SEP-EI caballito.
- Partido Liberal (1889). *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, México: Imprenta del Partido Liberal.
- Ramos, J. (2002). *El camino hacia una escuela coeducativa*. Sevilla: M.C.E.P.
- Rodríguez, G. (1933). *La educación sexual y la reforma de la moral sexual*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Rosenberg, R. (2003) "The Limits of Access The History Of Coeducation in América" In: *Women and Higher Education. Essays from the Mount Holyoke College Sesquicentennial Symposia*, Edited by John Mack Faragher and Florence Howe.
- s/a. *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*. México.
- Salas, B. (1993). *Proyecto de Centro desde una perspectiva coeducativa*. Sevilla: Consejería de Educación. Programa de Coeducación.
- SEP (1935). *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista*. México.
- Subirats, M. (2002). "La coeducación un tema de futuro" en *Género y educación. La escuela coeducativa*. Barcelona: Graó.

Subirats, M y C. Brullet (1999) "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta" en M. Belausteguigoitia y A. Mingo. *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: UNAM.

Subirats, M. (1991). *La Coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Instituto Andaluz de la Mujer.

Torres, G. (1913). *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio*. México. s/e

Von Martial, I y Ma. Victoria Gordillo (1992). *Coeducación Ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*. Pamplona: Eunsa.

Wright de Kleinhans, Laureana (1991). "La emancipación de la mujer por el estudio", en M. Rocha, *El álbum de la mujer*, vol. IV, México: inah.