

írculo
ROJO
Editorial

ISBN 9788491152712



90000 >



Jaume Camps i Borrall

2^a
edició



Editorial Circulo Rojo
www.editorialcirculo rojo.com



INTELIGENCIA DE GÉNERO
PARA LA ESCUELA

LAS PARADOJAS DE LA COEDUCACIÓN

INTELIGENCIA DE GÉNERO
PARA LA ESCUELA

LAS PARADOJAS DE LA COEDUCACIÓN

JAUME CAMPS I BANSELL

Primera edición: julio 2015
Segunda edición: agosto 2015

© Derechos de edición reservados.
Editorial Círculo Rojo.
www.editorialcirculo rojo.com
info@editorialcirculo rojo.com
Colección *Docencia*

© Jaime Carops i Bansell

Edición: Editorial Círculo Rojo.
Maquetación: Germán Fernández Martín.
Fotografía de cubierta: © - Fotolia.es
Diseño de portada: © Óscar Gil Raya

Producido por: Editorial Círculo Rojo.

ISBN: 978-84-9115-271-2

DEPÓSITO LEGAL: AL. 825-2015

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna y por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación, en Internet o de fotocopia, sin permiso previo del editor o del autor. Todos los derechos reservados. Editorial Círculo Rojo no tiene por qué estar de acuerdo con las opiniones del autor o con el texto de la publicación, recordando siempre que la obra que tiene en sus manos puede ser una novela de ficción o un ensayo en el que el autor haga valoraciones personales y subjetivas.

«Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).»

IMPRESO EN ESPAÑA – UNIÓN EUROPEA

Agradecimientos

Un cordial agradecimiento a todos aquellos que han hecho posible este libro. De modo especial al Dr. Enric Vidal, con quien he compartido tantas horas de investigación, docencia y charlas informales sobre los temas tratados, y a quien se deben algunas de las ideas expuestas. Al Dr. Cornelius Riordan, por las conversaciones mantenidas y su amabilidad inalterable. Al Dr. Alfred Fernández por prologar este libro. A José Luis Adam, maestro y maestro de maestros, por sus sabios consejos. A Elisabeth Vielheller por enseñarme lo que es el coraje. A Josep Maria Barnils por su ayuda en tantos aspectos. A EASSE (European Association Single Sex Education) por facilitarme la información que estaba en su mano.

Índice

Introducción.....	21
1. No siempre fue así.....	27
Mirando al pasado.....	28
La modernidad.....	30
La escuela.....	33
2. El camino recorrido.....	35
La educación de niñas y niños.....	36
La mixticidad escolar.....	39
Siguen los problemas de igualdad.....	41
Nuevas propuestas para el siglo XXI.....	45
3. Escuela y vida social.....	49
Las aulas y la socialización.....	50
La escuela como entorno artificial.....	53
Los universos paralelos.....	59
El code-switching.....	60
Presión en las aulas.....	63
Socialización en las aulas.....	68
4. El todo es mayor que la suma de sus partes.....	73
El sexo, primer factor en la formación de grupos.....	74
El sexo como elemento de autosegregación.....	76
La polarización.....	80
Estereotipos de género en la escuela.....	82

5. Los efectos del contacto.....	87
La hipótesis del contacto.....	88
¿Dos culturas escolares?.....	90
Adolescentes.....	92
Imagen personal y socialización.....	95
Sobre la supuesta neutralidad de género.....	99
6. Del sexo al género, y vuelta.....	105
Naturaleza o cultura: del sexo al género.....	106
¿Escuela mixta o coeducativa?.....	108
Del género al sexo.....	112
Algunas cuestiones neurológicas.....	114
Niños y niñas.....	118
7. Una inteligencia de género para la escuela.....	127
¿Profesores, profesoras, o ambos?.....	129
Rituales para la igualdad y la diversidad.....	135
Educación personalizada y escuela diferenciada.....	138
Algunas propuestas emergentes.....	145
8. Escuchando a chicas y chicos.....	151
Ellos y ellas toman la palabra.....	152
Concluyendo.....	164
Bibliografía.....	167

Prólogo

“La contribución de la escuela a aspectos como la igualdad, la corresponsabilidad y el respeto de la diferencia son todavía una asignatura en proceso y pendiente de evaluación” dice Jaume Camps, y no podemos más que darle la razón. Es verdad que estamos lejos de un sistema escolar que sea verdaderamente inclusivo, es decir que permita no solo el reconocimiento de la diferencia sino que la valore positivamente. No cabe duda que la diferencia fundamental constitutiva de lo humano es la diferencia entre hombre y mujer. Todos nacemos de un hombre y de una mujer aunque hoy se pueda realizar técnicamente la fecundación en un laboratorio.

Diversidad cultural, género: estas palabras encierran seguramente lo esencial de las problemáticas planteadas a la sociedad actual.

La diversidad cultural, entendida de manera positiva solo desde hace poco tiempo, debe ser concebida de manera coherente con la universalidad de la dignidad y de los derechos de la persona humana. La *Declaración sobre la diversidad cultural* de la UNESCO (2001) propone a la comunidad internacional la búsqueda de

esta coherencia como tarea central. Universalidad y diversidad no pueden entonces ser pensadas como contrapuestas, al contrario deben pensarse como dos riquezas que hay que mantener unidas. Esto significa que la universalidad de los derechos debe existir sin tener que suprimir o disminuir la diversidad cultural “*la cual es, para el género humano, necesaria como la biodiversidad lo es en el orden biológico*” (art.1). Del mismo modo, debe ser posible respetar y promover la diversidad sin tener que disminuir las exigencias de la universalidad. El elogio de la diversidad y su promoción no tiene nada que ver, en consecuencia, con el relativismo moral o cognitivo. Este elogio no puede tampoco de ningún modo confortar la idea, muy difundida hoy en día, de que la democracia postula el relativismo como fundamento necesario.

La diversidad es un valor fundamental porque lo humano es diferente en sí mismo, en su esencia. La primera y fundamental diversidad es la diversidad hombre/mujer; esta diferencia, indispensable desde el punto de vista biológico, como ya hemos dicho, es indispensable también desde el punto de vista cultural. Indispensable para la comprensión antropológica, ofrece también indicaciones para entender la diversidad de las formas culturales y sus vínculos con la universalidad de lo humano.

La diversidad originaria hombre/mujer nos introduce de modo adecuado en la cuestión de género. La emergencia del movimiento feminista en el siglo XX tenía como fin esencial la lucha contra la discriminación de la mujer. El feminismo, transformado hoy en cuestión de ‘género’, se ha mudado y ha adquirido una dimensión más general, si es posible expresarse así.

Recordemos que el feminismo clásico nació para luchar contra la exclusión de la mujer de lo que se consideraba como la función social fundamental: el poder. Y, como consecuencia, para liberarla de las obligaciones de la maternidad, considerada como

primera responsable de esta exclusión. Estas luchas se concretaron en dos rechazos fundamentales: el del papel tradicional de la mujer y el de la maternidad. Después de medio siglo de luchas, el movimiento feminista ha conseguido solo parcialmente sus objetivos. Incluso, en algunos sectores, hay retrocesos como lo muestra la explosión de la pornografía.

En los últimos decenios han surgido en el campo de los derechos humanos nuevas nociones que permiten contemplar la relación hombre/mujer de modo distinto. Vamos a fijarnos en tres:

1. El paso de la ‘discriminación sexual’ a la ‘discriminación para razón de género’.
2. La política de las diferencias y de derechos categoriales que llegan a promover una separación entre los sexos.
3. La política de ‘acciones afirmativas’: la discriminación requiere un tratamiento ‘discriminatorio positivo’.

La noción de género hace referencia a las relaciones sociales entre hombres y mujeres (*Declaración y Plan de acción de Beijing*, 1995). Esta noción implica que hay que acordar más importancia a la discriminación de la mujer a nivel cultural que biológico, siendo los estereotipos más fuertes que la biología o que la fuerza física en la plasmación de las conductas. Si hay discriminación con respecto a las mujeres, hay que buscar su origen más en las ideas que en la imposición violenta de una visión del mundo.

La política de las diferencias supone una concepción de la democracia más plena y divergente, opuesta a la tradicional, que accentuaba la igualdad de todos, y que era ‘ciega’ ante las diferencias (C. Taylor): donde primaba el ‘todos iguales, todos los mismos derechos’. Hoy en día, prevalece una visión de la demo-

cracia que es más equitativa que igualitaria: ‘todos iguales, todos diferentes’.

Esta noción de equidad subyace a la acción afirmativa o discriminación positiva que postula un tratamiento desigual de las personas en situación de desigualdad. Políticas limitadas en el tiempo que tiendan a la igualdad por medio de discriminaciones positivas, es decir, un tratamiento equitativo de las personas ‘desfavorecidas’.

Dicho esto, queda aún un largo camino por recorrer para llegar a una concepción de la diversidad hombre/mujer que responda a las exigencias de la dignidad humana. El recorrido efectuado hasta ahora no es completamente positivo, ya lo hemos dicho, y los resultados no corresponden a los esfuerzos realizados. Hay cosas que se han hecho mal simplemente porque se han seguido ideas que parecían evidentes. Es indispensable abrir un debate sobre estas afirmaciones presupuestas que no son tan obvias como parecían. Puede ser que esta sea la vía más prometedora para caminar hacia la igualdad. Permitiría deslindar lo que es del orden de los derechos de lo que es puramente ideológico.

La codificación internacional de derechos humanos ha permitido un ‘enfoque basado en derechos’ de la discriminación y de la condición femenina, a nivel internacional. Este enfoque ha posibilitado establecer un estándar internacional que evalúa las legislaciones y las políticas de los Estados. Este ‘enfoque basado en derechos’ permite otra mirada, más alentadora, sobre la temática de los derechos de la mujer, incorporando los instrumentos internacionales de derechos humanos.

El sistema educativo tiene una función esencial en la formación de la persona, pero el sistema educativo debe basarse en realidades. Jaume Camps, con este libro, es a lo que quiere con-

tribuir. Su libro parte de la clase, del patio, pero también de la ciencia. Camps quiere dejar de lado las ideas preconcebidas porque, para resolver los problemas, hay que “pensar al lado” como decía Einstein. Pensar al lado y partir de las experiencias de los otros: es lo que se suele denominar buenas prácticas. Este libro puede ayudar a repensar seriamente la coeducación, a rectificar caminos erróneos, a dar libertad pedagógica a los docentes.

Alfred Fernandez
Coordinador de la Plataforma de ONG
sobre el derecho a la educación en Naciones Unidas

Introducción

En 1929 aparecía el libro *Una habitación propia*, de Virginia Woolf, en el que la autora comenta: “había asimilado la primera lección importante: escribía como una mujer, pero como una mujer que ha olvidado que es una mujer, de modo que sus páginas estaban llenas de esta curiosa cualidad sexual que sólo se logra cuando el sexo es inconsciente de sí mismo”. Esta frase resume, en cierta manera, las ideas que se exponen en este libro: ideas que pretenden profundizar en las cualidades, condicionantes y dificultades que aparecen en las aulas escolares por el hecho de la agrupación o separación de los sexos.

En estas páginas escucharemos las voces de las chicas y los chicos, tratando de comprender sus motivaciones, sus intereses, sus relaciones, las presiones a las que se ven sometidos en las aulas, descubriendo que el género sí importa.

Lo haremos, en su mayor parte, desde una perspectiva psico-social; y trataremos de encontrar los entornos y condiciones más facilitadores del aprendizaje y la socialización de niños y niñas. En este sentido, pretendemos aportar una visión poco conocida, pero de gran trascendencia, de lo que pasa dentro de nuestras aulas.

La historia de la escuela desde la perspectiva de género se ha acelerado en los últimos decenios. Después de siglos de escuelas abiertas solo a los hombres, la reivindicación educativa de las mujeres se fue abriendo paso, primero con la creación de instituciones educativas destinadas a ellas; sin embargo, el currículo de las escuelas femeninas no era el mismo que el que se seguía en las escuelas masculinas. Esa desigualdad se correspondía con la norma social que asignaba a los varones el ámbito público de la sociedad (el mundo laboral, social, político, de la producción...); mientras que el ámbito considerado apropiado para las mujeres era el privado (el hogar, la reproducción, el cuidado, la afectividad...). Se trataba de dos esferas separadas e incomunicadas, ya que cada una de ellas estaba ocupada por un sexo; el sexo marcaba el destino.¹ Dentro de esa lógica ilógica, la educación exigía una preparación distinta para chicos y chicas, adaptada a los dos universos en los que, necesariamente, se habrían de desarrollar sus existencias. En ese sentido, la segregación escolar de los sexos aparecía como un hecho natural e incuestionable.

Durante el siglo XX el feminismo reivindicó el fin de la discriminación de la mujer, llevada a cabo en buena parte por su alejamiento de la esfera pública, feudo reservado celosamente por los hombres y para los hombres.

La mixticidad escolar parecía responder a esas propuestas de igualdad, puesto que aseguraba que ambos sexos recibirían una educación idéntica. Sin duda, la escuela mixta generalizada sirvió para eliminar estereotipos y asegurar la igualdad educativa, por lo menos formalmente, de hombres y mujeres.

De este modo, en pocos años, la mayor parte de las escuelas de los países de nuestro entorno admitieron alumnos del otro sexo. La educación separada, aunque en esos momentos ya ofrecía un mismo currículo a chicas y chicos, quedó reducida a unos

¹ Elósegui, M. (2002), *Diez temas de género*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.

pocos centros que aparecían como anacrónicos y sospechosos de perpetuar una situación de desigualdad.

Sin embargo, algo falta. Después de decenios de implantación, la mixticidad también ha sido puesta en el punto de mira de quienes, en el mundo educativo, se preocupan por la igualdad. Los resultados no están siendo los esperados; muchas desigualdades se mantienen en pie, y algunas han crecido de forma alarmante.

Todo ello ha generado un debate en torno a la mixticidad escolar, que se ha presentado en países tan diferentes como Alemania, Estados Unidos, Francia, Holanda, Nueva Zelanda o España; debate no exento de pasión. La generalizada convicción pedagógica de que la escuela debe ser un reflejo de la Sociedad —en la que conviven mujeres y hombres—, parece que ha convertido la mixticidad escolar en un valor indiscutible, en un logro irrenunciable de la modernidad.

Ante este debate, se ha introducido la sorpresa, la duda, y la necesidad de reafirmar la creencia en la coeducación² como único modelo posible en el siglo XXI. Sin embargo, la autocrítica existe y es abundante, y cabe plantearse por qué esa escuela coeducativa no ha supuesto, desde la perspectiva del género, todos los beneficios que parecía iba a producir de forma automática.

He hablado de sorpresa y duda; efectivamente, han sido frecuentes en los últimos decenios las voces que se han atrevido a cuestionar la mixticidad y a sugerir la separación escolar como solución a diversos problemas escolares.

Estas posturas que sugerían la educación diferenciada, generalmente han mostrado argumentaciones que procedían de:

² Utilizaremos el término coeducación como sinónimo de escuela mixta, excepto en un capítulo específico sobre la cuestión.

- La mayor efectividad académica de esas escuelas.
- La diferenciación cerebral de los sexos, puesta de manifiesto por las nuevas técnicas de la imagen cerebral.
- Las diferencias madurativas de niños y niñas.
- Los diferentes estilos de aprendizaje de cada sexo.

Si bien es imprescindible en la tarea educativa reconocer las diferencias entre los sexos, difícilmente se puede extrapolar de ello la necesidad o ventajas de su separación escolar; es bien conocido por los psicólogos y maestros que también las diferencias entre alumnos en una clase *single-sex* pueden ser muy grandes, y no por ello se hace una segregación en función de las habilidades, maduración, conocimientos o estilos de aprendizaje de los alumnos.

En cualquier caso, se echa en falta un análisis profundo de las cuestiones de género en las aulas; un análisis que aporte una visión —desde dentro— de cuáles son las consecuencias personales y de socialización de los sexos en los entornos mixtos y diferenciados.

Este libro pretende una nueva reflexión, de carácter psicosocial, sobre la trascendencia educativa de los diferentes modos de agrupar al alumnado en clave de género. Junto a eso, presentar la riqueza pedagógica que supone la diversidad de opciones escolares.

Digámoslo de otro modo: hasta hoy se han estudiado las diferencias entre chicas y chicos, mientras que la sociedad busca sobre todo una mayor igualdad social entre los sexos. Pocas veces aparecen puntos de vista integradores, que comprendan a fondo los efectos personales y grupales de género en las aulas escolares; todos los procesos educativos se desarrollan en grupo, con unas interdependencias sociales muy directas que afectan a una población más inmadura y vulnerable que los adultos; el

estudio de esos procesos grupales, a mi juicio, puede darnos las claves para comprender lo que supone la escolarización mixta y diferenciada.

En definitiva, y como enseña la psicología social, cuando se trata de personas en situaciones grupales, el todo es mayor que la suma de sus partes. Y las interacciones e interdependencias que se generan entre los sexos, son elementos que pueden beneficiar o entorpecer la tarea educativa. Los maestros hemos puesto definitivamente al alumno en el centro del proceso educativo; pero hemos olvidado ponernos nosotros en su lugar y descubrir que, para ellos, lo más importante no es la escuela, ni los maestros, sino los otros alumnos y alumnas con quienes comparten el aula.

Por ello, como he dicho, aparecerán las voces de chicos y chicas que han tenido, en su trayectoria escolar, la experiencia de la educación diferenciada y de la mixta; escucharles hablar en primera persona de sus experiencias de socialización nos permitirá ponernos en su lugar y comprender mejor por qué el género es un elemento nada despreciable a la hora de organizar una escuela.

Termino esta introducción justificando el título de esta obra: “Inteligencia de género para la escuela”. La contribución de los centros educativos a aspectos como la igualdad, la corresponsabilidad y el respeto a la diferencia es todavía una asignatura en proceso y pendiente de evaluación. Este libro pretende aportar a pedagogos, maestros y educadores, un nuevo paradigma para la comprensión de la realidad escolar en perspectiva de género. Paradigma que contribuirá a la toma de decisiones en los ámbitos educativos, con el género en el horizonte, y alejándose de planteamientos políticamente correctos y educativamente ineficaces, para recalcar en el puerto de la pedagogía y la experiencia escolar. Para ello, se incidirá especialmente en la escuela diferenciada, que constituye la versión más reciente de una organización escolar en perspectiva de género.

Cornelius Riordan,³ seguramente la persona que más a fondo ha estudiado la dualidad escuela mixta y escuela diferenciada, afirma lo siguiente: “nadie en el mundo conoce con un razonable grado de certeza, empírica, teórica o filosófica, si las escuelas diferenciadas son más efectivas o menos que las escuelas coeducativas; nadie conoce en qué etapa educativa, o en qué materias, o en qué aspecto del desarrollo personal puede ser más efectiva o menos efectiva la educación diferenciada. Nadie conoce si es más efectiva para ciertos tipos de alumnos, para los chicos o para las chicas. Debido principalmente a la oposición política, la investigación sobre la escuela diferenciada está en sus inicios, y tenemos por delante un interesante recorrido. Necesitamos facilitar la existencia de suficientes escuelas públicas *single-sex* para poder responder a esas preguntas que he planteado.”

³ Riordan, C. (2007), “The Effects of Single Sex Schools: What Do We Know?”, Ponencia en el I Congreso Internacional EASSE, EASSE, Barcelona.

No siempre fue así

Rousseau, nacido en 1712 en Ginebra, fue un hombre avanzado a su época, a pesar de ser un completo autodidacta. Rechazando el racionalismo, defendió la nobleza del hombre natural, original, primitivo, frente al hombre entrado en la sociedad y corrompido por esta. Aplicó ese naturalismo al campo educativo en su famosa obra *Emilio o de la educación*, convencido de que el camino para alcanzar la verdad y la felicidad eran el sentimiento y las emociones; la confianza en la naturaleza humana y su capacidad más allá de una educación externa, le llevó a concebir el proceso educativo como algo individual.

Aún reconociendo la necesidad de la entrada en sociedad para la humanización del individuo, trató de encontrar una educación que mantuviera las ventajas de la civilización sin que esta le envileciera. Para ello propuso educar al niño de espaldas a la sociedad, sin contacto con ella, por lo menos hasta los doce años; a partir de esa edad, el contacto debería ser limitado y controlado.

Emilio es la puerta que da entrada a la pedagogía moderna, y las huellas de Rousseau son visibles todavía en las teorías pedagógicas que configuran nuestros sistemas educativos. Sin em-

bargo, en lo que respecta a la socialización, la escuela se ha visto abocada por imperativos económicos a educar conjuntamente a muchos alumnos bajo la tutela de un solo profesor; a su vez, esta convivencia de muchos individuos en el espacio escolar, es valorada hoy como una necesidad para conseguir una correcta socialización.

La historia nos muestra que ni el tutor que educa a Emilio en soledad, ni la educación obligatoria en aulas con muchos alumnos, han sido el camino habitual de la educación y la socialización a lo largo de los siglos, como vamos a ver a continuación. La perspectiva histórica es de gran ayuda para el educador; comprender lo que ha sido la niñez, su evolución a lo largo de los siglos, y cómo se desarrollaba su socialización, nos va a ayudar a comprender la situación actual.

Será de especial interés el caso particular de los adolescentes. Su vida y sus relaciones sociales muestran una resistencia a la intervención de los adultos, generando su propia cultura y normas de actuación⁴ que se ponen de relieve de un modo especial en la escuela.

Abordar la infancia y la adolescencia, así como comprender la gestación de la institución escolar y sus condicionantes educativos, requiere un breve análisis socio-histórico que justifica el primer capítulo de este libro.

Mirando al pasado

A lo largo de la historia, los entornos en los que se ha desarrollado la educación y socialización de los niños han variado muy notablemente. De hecho, la actual educación escolar universal y

⁴ Pufall, P.B. y Unsworth, R.P. (Ed.) (2004), *Rethinking Childhood*, New Brunswick, Rutgers University Press.

gratuita se puede considerar todavía una novedad histórica. Veámoslo con más detalle.

En las sociedades pre-modernas, eminentemente agrarias y en las que la familia articulaba la vida y la sociedad, existían dos momentos de especial trascendencia que actuaban como ritos de paso a una nueva etapa:

- El inicio del trabajo
- La formación de una nueva familia

De este modo quedaban definidas tres etapas vitales: la infancia, la juventud y la adultez.

La precocidad del trabajo infantil hacía que la primera etapa, la infancia, fuera con frecuencia muy breve; el niño se convertía muy pronto en un joven, un miembro productivo en la economía familiar. En contraste con lo que ocurre hoy, la mirada de padres y adultos sobre la infancia veía en ella un valor económico para el futuro, con frecuencia necesario para la subsistencia de la familia.⁵

La inexistencia de una escolarización generalizada que permitiese retrasar el paso de la infancia a la juventud contribuía, al mismo tiempo, a la inmovilidad social; a la imposibilidad de cambiar un destino que venía definido por el estatus familiar y la ocupación en que se había iniciado el aprendizaje laboral: “la idea de futuro no comportaba, a diferencia de hoy, un componente imaginario y prospectivo ni de búsqueda de alternativas personales en vistas a ser alguien en la vida. Significa también que las habilidades del trabajo eran adquiridas como parte de la actividad rutinaria: la gran escuela era la vida”.⁶

⁵ Kurian, G. (1986), *Parent-Child Interaction in Transition*, New York, Greenwood Press.

⁶ Perinat, A. (2003), *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*, Barcelona, Editorial UOC.

Ese trabajo habitualmente se llevaba a cabo en el hogar, pero también era frecuente —para las clases más desfavorecidas— que se desarrollara fuera de la casa familiar. Esa etapa de trabajo en la juventud, con frecuencia antes de la pubertad, hacía que la adolescencia que hoy conocemos no existiera.

Todas esas circunstancias hacían que la socialización se diera en un entorno enmarcado por una unidad cultural, una comunidad única de vida cotidiana, en complicidad con los adultos y en su presencia. A diferencia de lo que ocurre en la actualidad, en que hemos establecido un período de escolarización obligatoria amplio, las sociedades pre-modernas no segregaban a los niños del quehacer cotidiano de la comunidad.

La modernidad

Los cambios económicos, familiares y de mentalidad que se produjeron con la modernidad y el acercamiento a la revolución industrial pondrán las bases de profundos cambios en niños y adolescentes, considerándose que su preparación para la vida debía darse en la institución escolar.

Con la aparición y la ascensión de la burguesía cambió la concepción de lo que era la infancia y la adolescencia; se ampliaron los horizontes en lo que respecta al futuro de los hijos de esta burguesía, y se intentó que recibieran una preparación más esmerada: a través de un preceptor, o bien en una institución especializada, la escuela, que a partir de ese momento empezó a adquirir más protagonismo. Por otra parte, los cambios en las relaciones paterno-filiales también se vieron afectadas por la teología, que empezó a insistir en la responsabilidad y obligaciones de los progenitores hacia sus hijos.

En esta familia burguesa apareció un fenómeno nuevo: la suavización de la autoridad paterna, un mayor acercamiento afectivo de los padres hacia los hijos (con el proteccionismo y dependencia consiguientes), la confianza en ellos y el reconocimiento de que sus posibilidades de promoción dependían en buena medida de la dedicación y esfuerzo de los padres. Con la profesionalización, y la figura paterna como única fuente de ingresos, desapareció para buena parte de la población la consideración de los hijos como ayuda económica inmediata, y pasaron a ser valorados en mayor medida por sí mismos y por su futuro, propiciándose unas relaciones nuevas, afectivas y simbólicas. Sin duda, la influencia de las ideas de Rousseau contribuyó también a este nuevo paradigma, que tiñe de sentimientos las relaciones hacia los hijos; su naturalismo y confianza en el niño llevó a dejar que hicieran *su vida*. Todo ello, si bien inicialmente se dio solo en la burguesía, también se transmitirá a las clases trabajadoras ya avanzado el siglo XX. Elkind⁷ nos resume así la situación: “los niños, en la época moderna, eran contemplados como inocentes y necesitados de la guía y protección de los padres. La misma infancia era entendida como un tiempo especialmente valorado, para ser amado y protegido. La literatura infantil de la época —*Peter Pan*, *Winnie the Pooh*, *Las aventuras de Tom Sawyer*, y otras— reflejaban la percepción de la infancia como un tiempo mágico hacia el que poder volver la cara sin pesares y con placer. Los adolescentes eran considerados inmaduros, también necesitados de la supervisión, guía y ayuda de los adultos”.

Será en el siglo XX en el que, con la universalización de la escolarización, la etapa de la primera juventud comienza a ser cada vez más dependiente de los padres e instituciones educativas. De hecho, es la misma sociedad postindustrial la que facilitó

⁷ Elkind, D. (1995), “School and Family in the Postmodern World”, *Phi Delta Kappan*, 77 (1), p.8.

la aparición de la adolescencia tal como la entendemos hoy.⁸ La especialización profesional de los padres se da al mismo tiempo que niños y adolescentes reciben una formación generalista y no pueden ayudar económicamente a la familia, hecho que contribuye al alejamiento entre generaciones. Y la permanencia de los niños en las instituciones educativas cada vez se prolonga más.

De este modo, la adolescencia se acabó democratizando y protegiendo a través de la legislación; y pasa a ser objeto de atención de múltiples instituciones además de la familia, en buena parte debido a las obligaciones laborales de los padres. De este modo se institucionaliza esta etapa de quienes ya no son niños, pero tampoco tienen las responsabilidades de los adultos;⁹ etapa que es decisiva para el futuro, durante la cual dependen de sus padres pero pasan muchas horas separados del resto de la sociedad compartiendo espacios con los de su edad. La competencia infantil para afrontar ese estilo de vida ha contribuido a crear el perfil de niño postmoderno¹⁰ que vemos reflejado en películas como *Solo en casa*.

En su paso a la adolescencia, los niños son considerados capaces de organizarse y decidir, hasta el punto que el número de actividades extraescolares lideradas por adultos ha ido mermando paulatinamente, mientras que el mundo del consumo, el ocio y la tecnología ha hallado una nueva clientela nada despreciable.

Mientras que el niño nace desprotegido y precisa de una atención, y el adulto asume unas responsabilidades de interdependencia serias, el adolescente no encaja en ninguno de esos dos

⁸ Sebald, H. (1992), *Adolescence: A Social Psychological Analysis*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

⁹ Epstein, J.S. (1998), *Youth Culture: Identity in a Postmodern World*, Oxford, Blackwell Publishing.

¹⁰ Bilkind, D., *ibidem*.

modelos; ni quieren depender de los padres, ni son capaces de tomar parte en el sistema de los adultos.¹¹ Esa posición incierta de la adolescencia se refleja con frecuencia en las actitudes que los adultos toman hacia ella; por una parte son considerados legalmente como niños dependientes y vulnerables, mientras que por otra se les considera capacitados para tomar decisiones responsables y ser tratados como adultos.

La escuela

La omnipresencia de la escuela en la sociedad de hoy hace que se la vea como una parte natural de la experiencia humana; sabedores de que no siempre ha sido así y de que la escuela actual se puede considerar todavía una novedad histórica, se hace necesario conocer su génesis para poder comprender los cambios sociales y personales que supone la generalización del paso por esta institución.

En el siglo XX, la universalización del acceso a la escuela — junto a la democratización de la universidad— llevó a ver esa institución como único camino hacia el adulto profesional; por eso la preocupación de los padres por el aprovechamiento escolar de los hijos se fue extendiendo a todas las capas sociales.

Esa mentalidad llevó a aumentar paulatinamente los años de escolarización obligatoria: en España, por ejemplo, con la Ley Moyano de 1857 se estableció la obligatoriedad de la educación de los seis a los nueve años; en 1901 ocupaba de los seis a los doce años; una ley de 1923 amplió ese período a los catorce años; hoy, la obligatoriedad llega a los dieciséis años, discutiéndose su ampliación hasta los dieciocho.

¹¹ Wolman, B.B. (1998), *Adolescence: Biological and Psychosocial Perspectives*, Westport, Greenwood Press.

En esta situación, común en tantos países, niños y adolescentes pasan buena parte de su tiempo en la escuela o realizando actividades educativas extraescolares, con compañeros de su edad. La familia se especializa en unos pocos aspectos, como ser la sede de la afectividad y responsable de la primera socialización; incluso el ocio se desfamiliariza, sobre todo para los adolescentes durante los fines de semana. De este modo las tareas escolares se convierten en el único trabajo apropiado para niños y adolescentes; y la escuela pasa a ser la responsable de su socialización secundaria y del futuro de la sociedad.

Llegamos así a un estado de las cosas caracterizado por la institucionalización de una estructura educativa segmentada estrictamente por edades, con un único adulto a cargo de un grupo numeroso de alumnos. Eso supone que hemos creado un entorno facilitador del encuentro de los iguales (*peers*) durante muchas horas al día. La escuela posibilita que los iguales pasen a intervenir —de modo imprevisto pero decisivo— en los aspectos educativos de niños y adolescentes.

La evolución histórica que se ha presentado hasta aquí, nos muestra que la situación educativa actual de escolarización, generalizada y de larga duración, es muy reciente. Al mismo tiempo, los cambios en la manera en que la sociedad valora y percibe la infancia y la función educadora de la escuela también pueden considerarse todavía una novedad histórica. Ha sido necesario hacer esta presentación para poder comprender mejor las cuestiones de género que abordaremos a continuación.

2

El camino recorrido

Hemos presentado en la introducción las dos esferas separadas en que se desarrolló durante siglos uno y otro sexo. Sin duda, Rousseau contribuyó a mantener ese estatus con su quinto libro de *Emilio*,¹² en el que trata las diferencias físicas y temperamentales entre hombres y mujeres; diferencias que traduce en dos destinos vitales distintos y que subordinan a la mujer: “el destino especial de la mujer consiste en agradar al hombre. Si recíprocamente el hombre debe agradarle a ella, es una necesidad menos directa; el mérito del varón consiste en su poder, y solo por ser fuerte agrada. Convengo en que esta no es la ley del amor, pero es la ley de la naturaleza, más antigua que el amor mismo”. Como conclusión de esas ideas, Rousseau propuso una posición social apropiada para los varones, y otra para las mujeres; y puesto que —según él— niñas y niños están destinados a misiones distintas, la educación debe ser adecuada a esos papeles desiguales que deberán ejercer como mujeres y hombres.

Esa educación distinta suponía que, por ser el hombre el destinado a ocupar el ámbito social de la producción, su educación formal era mucho más necesaria. En consecuencia, la escuela nació y se desarrolló como un ámbito masculino y masculinizante.

¹² Rousseau, J.-J. (1995), *Emilio o de la educación*, Vic, Eumo.

No es de extrañar, pues, que a lo largo de los siglos se haya mantenido con aparente naturalidad una situación discriminatoria para la mujer, también en su escolarización, avalada por quienes consideramos los padres de la pedagogía moderna.

Hacer un repaso de cuál ha sido el desarrollo histórico de esa escolarización en perspectiva de género, nos plantea la necesidad de remitirnos a realidades distintas según los países de los que tratemos. Sin embargo, este libro no tiene la pretensión de presentar un panorama completo de educación comparada; por ello, y como ejemplo, nos centraremos a continuación en el caso de España con algunas pinceladas de lo ocurrido en otros países.

La educación de niñas y niños

Como se ha señalado, la escuela tuvo un origen masculino exclusivo y clasista, que educaba con el interés de preparar a los hijos varones de la aristocracia para desenvolverse en el entorno público de la sociedad.

La institucionalización de la educación primaria femenina no apareció en España hasta el siglo XIX, si bien existe algún precedente en el siglo XVIII; esta educación femenina, a cargo de maestras, desplegaba un currículo completamente distinto al de los chicos, destinado a su formación para la esfera privada de la sociedad. Con frecuencia, esas escuelas femeninas también aparecieron como un movimiento subversivo que pretendía promover y potenciar a las chicas jóvenes, en momentos de desigualdad de derechos.¹³

¹³ De Baro, I. (2004), *Where Girls Come First: The Rise, Fall, and Surprising Revival of Girls Schools*, JP Tarcher/Penguin; López, E. y González, M. A. (2007), "Aprendiendo, no solo juntos", *Communio*, 6, p.103-119.

Al mismo tiempo, como se ha comentado, la escuela seguía siendo un lugar destinado principalmente a los varones; en 1822, por ejemplo, existían en España solo 595 escuelas de chicas frente a las 7.365 de chicos. Por tanto, las niñas seguirían —de hecho— fuera del sistema educativo, por lo menos hasta muy avanzado el siglo XIX: en 1836, existiendo ya la obligatoriedad escolar para los chicos, un Plan General de Instrucción Pública se limitó a recomendar la creación de escuelas para niñas siempre que los recursos lo permitieran. En 1849, las escuelas para chicas atendían al 23% del total de alumnos de ambos sexos.¹⁴

Fue con la Ley Moyano de 1857 cuando se estableció la obligatoriedad de la educación para ambos sexos, de los seis a los nueve años, y se recomendaba el establecimiento de Escuelas Normales para la preparación de mujeres como maestras, aunque estas disponían de menos facilidades, una menor formación y una remuneración por debajo de la de los maestros varones.¹⁵

Por lo que respecta al currículo, el de las chicas tenía todavía una clara orientación hacia las tareas propias del ámbito doméstico, y bajo la concepción de que mientras la educación del niño es la general, la femenina es especial.¹⁶

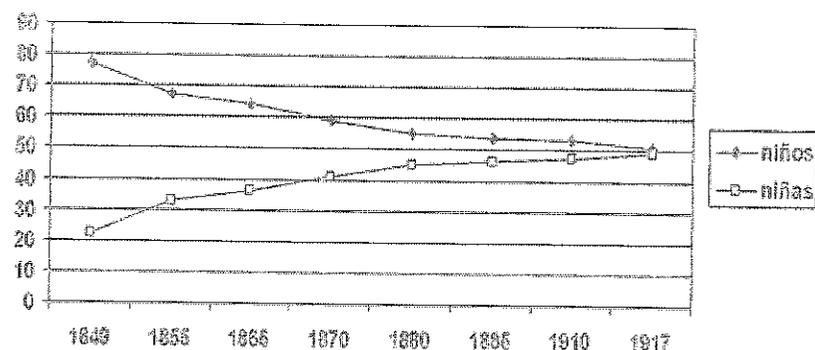
El gráfico que presentamos a continuación muestra el porcentaje de niñas y niños escolarizados en España en esos años:¹⁷

¹⁴ Arenas, G. (2006), *Triunfantes perdedoras; la vida de las niñas en la escuela*, Barcelona, Graó.

¹⁵ Colom, A. J. et al. (2004), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel.

¹⁶ García Hoz, V. (1968), *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp.

¹⁷ Cortada, E. (1988), *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la Segunda República*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer; Ballarín, P. (2001), *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Síntesis.



En los países anglosajones, la escuela masculina del siglo XIX con frecuencia llevaba asociada una fuerte carga de género que, en parte, heredamos en nuestras latitudes; la tipología escolar propugnada por Thomas Arnold definió un modelo de masculinidad basado en la fuerza de voluntad, la disciplina y la buena salud física, sirviéndose de las actividades físicas y la uniformización. La no presencia del sexo femenino en las escuelas masculinas cobraba así un sentido nuevo: “las mujeres debían ser evitadas por los adolescentes debido a que ahora, la feminidad se asociaba a la debilidad, a la emoción y a la informalidad”.¹⁸ El mismo autor destaca que “los chicos, las vidas de los cuales habían sido edificadas entorno a los deportes de equipo y el compañerismo, se mostraban inseguros en presencia del otro sexo”.

Será en el siglo XX cuando las mujeres acaben incorporándose plenamente a la educación y en igualdad con los hombres. Para ejemplificarlo, en 1901 en España se establecieron programas comunes para ambos sexos en la educación primaria; en 1909 se amplió la educación obligatoria hasta los doce años, y un Real Decreto instauró la coeducación en la escuela primaria pública, aunque no se llegó a poner en práctica de modo general-

¹⁸ Gillis, J.R. (1981), *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*, New York, Academic Press, p.111 y 116.

zado.¹⁹ Con la República (1931) se igualaron los niveles de acceso a la escolarización entre niños y niñas, y los institutos femeninos de segunda enseñanza se convirtieron en mixtos. Después de la guerra civil española, algunos decretos de la dictadura prohibieron la coeducación en diversas etapas y ámbitos educativos, con algunas excepciones para zonas con insuficiente alumnado como para poder hacer efectiva la separación.

La mixticidad escolar

Siguiendo con el ejemplo de España, en un proceso que tiene paralelismos con muchos otros países, la Ley General de Educación de 1970 (los últimos años de la dictadura) generalizó un currículo igual para ambos sexos, y no se pronunció sobre la coeducación; el interés por renovar, modernizar y democratizar la escuela llevaron a algunos sectores a proponer la escolarización mixta aduciendo los siguientes argumentos:

- El derecho a la igualdad entre hombres y mujeres y, por tanto, la igualdad en la educación de chicos y chicas.
- La separación escolar supone una ruptura con la realidad, ya que en la vida ordinaria mujeres y hombres están juntos.
- La separación contribuye a la falta de naturalidad en las relaciones afectivo-sexuales entre los sexos.
- En los países democráticos, la escuela es mixta.
- La presencia de chicas en el aula ayuda a civilizar a los chicos, facilita un clima escolar académico y disminuye la agresividad masculina.²⁰

Si bien los procesos históricos varían en los diferentes estados, se puede afirmar que la escuela mixta fue valorada como la solución de-

¹⁹ Arenas, G., *ibidem*.

²⁰ Arenas, G., *ibidem*.

finitiva a las desigualdades educativas de género. Cornelius Riordan lo explica de este modo: “la historia reciente ha mostrado que las mujeres han sido más entusiastas de la coeducación que los hombres. De manera comprensible, muchas mujeres la consideraron como un medio para solucionar sus derechos naturales y civiles; habiendo sido excluidas de la escolarización durante siglos y excluidas de las escuelas masculinas, las feministas han considerado la coeducación el *sine qua non* en el camino de la equidad entre los sexos”.²¹

Llegados a este punto, debemos hacer una precisión histórica: si bien había un interés en la coeducación, si esta se acabó imponiendo, fue principalmente por razones económicas,²² sin que fuera razonada pedagógicamente²³: “la coeducación no fue escogida ni querida; fue el resultado de las dificultades: falta de locales, falta de maestros; y también la consecuencia, a partir de la mitad del siglo XIX, de un aumento constante de la educación para las chicas. Fue el resultado de la imposibilidad de crear aquellas escuelas para chicas que se reclamaban”.²⁴

Las decisiones se tomaron con rapidez sin dejar lugar ni tiempo para consideraciones pedagógicas o psicológicas, ni para la valoración de experiencias piloto. De hecho, y como reconocen muchos autores, la mixticidad se instauró casi por azar: “la cuestión de si las chicas deben ser educadas junto o aparte de los chicos se resolvió no tanto por unos principios como por la necesidad económica. Especialmente en las poblaciones pequeñas, establecer dos escuelas, una para cada sexo, simplemente no era factible”.²⁵

²¹ Riordan, C. (1990), *Girls and boys in school. Together or separate?* New York, Teachers College Press, p.46.

²² Fize, M. (2003), *Les pièges de la mixité scolaire*, Paris, Presses de la Renaissance.

²³ Picq, F. (2004), “De la mixité au genre”. En Perrot, M., *Quelle mixité pour l'école?* Paris, Éditions Albin Michel, pp.111-116.

²⁴ Fize, M., *ibidem*, p.26.

²⁵ Riordan, C. (1990), *Girls and boys in school. Together or separate?* New York, Teachers College Press, p.2.

En cualquier caso, pronto la mixticidad fue presentada por muchos como una conquista social y un hecho incuestionable. Más en concreto, se la presenta todavía hoy como un valor; valor que aparece —en el imaginario colectivo— ligado a la no segregación, a la no discriminación, a la igualdad, a la democracia y a la integración; lo cual la convirtió en dogma y principio educativo indiscutible. Fize nos habla de esa mixticidad escolar como envuelta por un halo afectivo, vinculante, y como corazón del sistema educativo francés.

En España, con frecuencia se ha valorado la escuela mixta como institución igualitaria por excelencia,²⁶ y es que, efectivamente, la mixticidad abrió muchas puertas a las chicas, a todas las chicas, rompiendo estereotipos y consiguiendo unos niveles de igualdad de oportunidades nunca vistos hasta entonces.

Siguen los problemas de igualdad

Sin embargo, después de decenios de experiencia coeducativa, son ya muchas las voces que desde países distintos hablan de desigualdad, sexismo y falta de igualdad de oportunidades, precisamente en la institución escolar. Lo podemos ilustrar con las siguientes citas, que muestran el problema planteado:

Asistimos en la actualidad “a la terca y tenaz pervivencia de una escuela mixta que ha incorporado algunos efectos de las luchas por la igualdad entre hombres y mujeres pero que aún sigue siendo un escenario en el que el orden simbólico es masculino y en el que a menudo se ocultan y se menosprecian los deseos, los saberes y las formas de vida asociadas a las niñas, a las adolescentes y a las mujeres”.²⁷

²⁶ Fernández Fingueta, M. (1997), *La escuela a examen*, Madrid, Pirámide.

²⁷ González, A. y Lomas, C. (2002), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, p.166.

Las primeras mujeres que defendieron e impulsaron la escuela mixta, reconocieron que niños y niñas introducían en el aula distintas experiencias sociales, y esperaban que esto resultara beneficioso; lo que no se consideró fue la posibilidad de que “un sexo obtuviese más ventajas de la situación que el otro. Tras años de experiencia de escuela mixta se ha observado que estas contribuyen a la reproducción de los estereotipos sexuales y comienzan a cobrar eco nuevas tendencias segregadoras fundamentadas en la necesidad de que las jóvenes cultiven su propio espacio –su propia fuerza– fuera de la influencia de los varones”.²⁸

Sin duda, algunas corrientes pedagógicas del pasado siglo –las teorías de John Dewey, por ejemplo– contribuyeron a establecer puntos de vista que interpretaban la escuela como parte del proceso vital, más que como etapa de preparación para la vida futura. El auge del constructivismo llevó a entender –de forma sistemática y sin matices– que es imprescindible la experimentación para llegar a una educación. Todo ello ha suscitado esa idea de ‘escuela abierta’, en la que se borran las fronteras entre el entorno escolar y el extraescolar, dando por supuesto que una escuela debe ser absolutamente permeable al exterior, que debe incorporar sin filtros, sin *firewalls* ni matices, lo que ocurre en el entorno social; cualquier otro planteamiento será sospechoso de buscar un retorno al pasado. La crítica, en ese sentido, que se hace frecuentemente a la separación escolar de los sexos es un buen ejemplo.

No obstante, han pasado ya varios decenios de los hechos descritos en los párrafos anteriores; y la coeducación generalizada de los sexos ha ido mostrando sus debilidades y dificultades; ha sido el mismo movimiento feminista el que ha puesto al descubierto, entre otros, aspectos como los que siguen:

²⁸ Ballarín, P., Euler, C., Le Feuvre, N. y Raevaara, E. *Las mujeres en la Unión Europea*. University of Helsinki. <<http://www.helsinki.fi>>

- a. La escuela mixta es una escuela de varones que ha condescendido a incluir a las mujeres en sus recintos, pero con unos planteamientos que siguen siendo androcéntricos. Ello se manifiesta, por ejemplo, en que el currículo escolar mantiene todavía la invisibilidad de la mujer y de su contribución a lo largo de los siglos,²⁹ o en la distinta y mayor atención que reciben los chicos respecto a las chicas.³⁰
- b. Las jerarquías de poder en la escuela mixta siguen en manos de los varones. Siendo muchas más las mujeres maestras, los hombres monopolizan frecuentemente los espacios de decisión y dirección escolar.³¹
- c. A pesar de sus pretensiones igualitarias, la escuela mixta tiende a reproducir los roles sociales tradicionalmente aceptados;³² por un lado, la creciente feminización de la profesión docente, especialmente en sus primeras etapas, refuerza un ‘currículo oculto’ según el cual ciertos trabajos son más apropiados para un sexo; por otro lado, pervive una escasez de referentes masculinos en las primeras etapas educativas.³³

²⁹ Arenas, G., *ibidem*.

³⁰ Chaponnière, M. (2010), “La mixité, une évidence trompeuse”, *Revue Française de Pédagogie*, 171, pp.69-75.

³¹ EURYDICE (2011), *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*, Ministerio de Educación, Madrid.

³² “En la escuela coeducativa, a la que acuden las niñas y los niños, a menudo la cultura sexista y los estereotipos asociados al orden simbólico masculino aún dominan la vida cotidiana en las aulas”, en: Lomas, C. (1999), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, p.11. Ver también Duru-Bellat, M. (1998), “La mixité, un aspect du curriculum caché des élèves”, *Enfance et Psy.*, 3, 73-78.

³³ Bonal, X. (1997), *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, Graó; Ballarín, P. (2001), *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Síntesis; Fize, M. (2003), *Les pièges de la mixité scolaire*, Paris, Presses de la Renaissance; Drudy, S. (2008), “Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation”, *Gender and Education*, 20:4, pp.309-323.

d. La coeducación, aun imponiendo una co-instrucción prolongada de los dos sexos bajo un mismo currículum y recinto, no consigue desafiar la segregación de género en las opciones postobligatorias del alumnado. Las decisiones académicas de futuro que realizan chicas y chicos siguen perpetuando la brecha de género presente en el mundo laboral.³⁴

e. A pesar de la presencia de chicas y chicos en las mismas aulas y de una educación que fomenta la cooperación entre los dos sexos, la mixticidad no consigue romper la natural auto-segregación sexual, que se manifiesta especialmente cuando los alumnos tienen libertad para elegir a sus compañeros de juegos y actividades; por eso se ha llegado a afirmar que la mixticidad no es natural³⁵; la autosegregación sexual durante las primeras etapas es un fenómeno universal y persistente³⁶. También se ha destacado la agresión sexual hacia las chicas como un hecho silenciado pero cotidiano.³⁷

A estos factores deberíamos añadir un aspecto más. La creciente preocupación por el rechazo a la escuela que presentan los

varones,³⁸ y las alarmantes cifras del fracaso escolar masculino, que con frecuencia dobla al de sus compañeras.³⁹

Nuevas propuestas para el siglo XXI

En este entorno que estamos describiendo, la coeducación se fue generalizando de modo que las escuelas con separación de los sexos pasaron a ser una minoría. La percepción social de la mixticidad como valor y modelo de la modernidad escolar, hicieron que la educación *single-sex* fuera considerada un tipo de escolarización propia de tiempos pasados. Sin embargo, estos planteamientos, aunque frecuentes no dejan de ser superficiales.

De una parte, un conocimiento profundo de la escuela diferenciada en la actualidad lleva a darse cuenta de que estamos ante algo distinto. Si bien el hecho de la separación de los sexos puede llevar a pensar en la escuela del pasado, la realidad nos muestra que estamos ante la propuesta más moderna de organización escolar en clave de género. Al igual que la coeducación, la escuela diferenciada plantea una educación que facilita la mixticidad social y la igualdad de oportunidades; además, en muchas ocasiones está mostrando que consigue en esos campos unos resultados importantes.

Por otra parte, no parece que igualdad y diversidad sean aspectos incompatibles. El hecho de que existan escuelas con características pedagógicas distintas es una riqueza educacional. Y

³⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011), *Las cifras de la educación en España: curso 2008-2009*. <<http://www.educacion.gob.es>>; EURYDICE (2011), *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*, Ministerio de Educación, Madrid.

³⁵ Vincent, J.-D. (2004), "Au-delà du biologique", en Perrot, M. et al., *Quelle mixité pour l'école?*, Paris, Éditions Albin Michel, pp.7-10; Martin, C.L. y Fabes, R.A. (2001), "The Stability and consequences of Young Children's Same-Sex peer Interactions", *Developmental Psychology*, 37:3, 431-446; Duru-Bellat, M. (2010), "La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts", *Revue Française de Pédagogie*, 171, 9-13.

³⁶ Maccoby, E.E. (2003), *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Cambridge, Harvard University Press.

³⁷ Marry, C. (2003), "Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales", Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003 au Ministère de l'Éducation Nationale, Paris; Arcenas, G. (2006), *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*, Barcelona, Graó.

³⁸ Mortenson, T.G. (2008), "Where the Boys Were", *Chronicle of Higher Education*, 54:39, p.30; Mulvey, J. (2010), "The Feminization of Schools: Young Boys Are Being Left behind. What Targeted Teaching Strategies Can Help Them Reach Their Potential?", *Education Digest*, 75:8, pp.35-38.

³⁹ Epstein, D. (1998), *Failing Boys?*, Buckingham, Open University Press; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011), *Las cifras de la educación en España: curso 2008-2009*; UNESCO (2012), *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*, Paris, UNESCO.

una diferenciación educativa a partir del sexo no implica necesariamente menor igualdad. Ambos conceptos, igualdad y diversidad, ocupan los cimientos de la democracia.

Precisamente muchas propuestas de educación diferenciada provienen en la actualidad de ideologías feministas, que valoran las oportunidades que esas escuelas pueden aportar a las chicas. Es especialmente conocido el interés por facilitar la presencia de la mujer en campos profesionales científico-técnicos; la solución a la promoción de la igualdad de oportunidades “no consiste tan solo, como muchas veces se ha creído, en la educación mixta, en el sentido de mezclar chicos y chicas en el aula. De hecho, la razón en muchos casos por la que las chicas han rechazado elegir asignaturas científicas no ha sido su falta de capacidad, sino el ambiente hostil que han encontrado en las asignaturas y carreras de ciencias por parte de los compañeros y de los profesores. Diversos estudios han concluido que los profesores tenían prejuicios en relación con la capacidad de sus alumnas, que dedicaban más atención a los chicos, que calificaban mejor a éstos ante trabajos de igual valor. Se observa además que los libros de texto de ciencias tienen orientación masculina, que los ejemplos son del gusto de los varones, que en las ilustraciones aparecen sólo chicos, y que los chicos son los únicos o los que más preguntan y hablan en clase, entre otras cosas”.⁴⁰

Ejemplifican estos puntos de vista diversas propuestas muy recientes que están mostrando su eficacia. Un caso de especial interés son las *Young Women's Leadership Schools*, en Estados Unidos, escuelas que consiguen la promoción académica y personal de chicas de los barrios más desfavorecidos de grandes ciudades; en uno de sus documentos fundacionales se lee que las escuelas YWLS pretenden “incentivar a las chicas para que se involucren

en un aprendizaje serio que se centra en las matemáticas, la tecnología y las ciencias, y que enriquece la confianza en sí mismas y las estimula a conseguir sus objetivos”. Otras escuelas, como el *Gymnasium Rablgasse* de Viena, conocido por su largo trabajo por la igualdad de oportunidades para ambos sexos, ofrecen clases diferenciadas precisamente como opción favorecedora de esa igualdad que la mixticidad no ha conseguido.

En todas esas iniciativas, aparece como telón de fondo la consideración de que la mixticidad no ha aportado la igualdad deseada, y la búsqueda de nuevas fórmulas para dar un paso adelante en la equidad educativa de género. La escolarización diferenciada, tal como se plantea en la actualidad, es una novedad; quizás por eso, con frecuencia se hace difícil su valoración social y académica, y la investigación educativa debe seguir trabajando para poner en claro su aportación al panorama de la diversidad escolar.

⁴⁰ Elósegui, M. (2002), en: Aparisi, A. y Ballesteros, J. *Por un feminismo de la complementariedad. Nuevas perspectivas para la familia y el trabajo*, Pamplona, EUNSA, p.129.

Escuela y vida social

Resulta hoy imposible, para el mundo occidental, imaginar una sociedad sin escuelas. Las propuestas de desescolarización que aparecieron en el siglo pasado, plasmadas en el pensamiento de Ivan Illich y en la práctica diseñada por John Holt, no han triunfado. En buena parte, su fracaso se debe a las magníficas posibilidades de la escuela moderna para contribuir a la socialización, a la educación para una ciudadanía participativa y democrática, y para reducir la desigualdad de oportunidades.

Las sociedades se estructuran, entre otros aspectos, por medio de instituciones creadas con una finalidad concreta. Esas instituciones sirven para organizar y llevar a cabo actividades que satisfacen necesidades humanas. Así pues, las instituciones tienen un origen funcional, y la escuela es un buen ejemplo.

Sin embargo, cabe plantearse un hecho importante: la función educadora de la escuela no es competencia suya exclusiva. Es más: por sus propias características como institución, tiene ciertos condicionantes y límites.

Como afirma Quintana,⁴¹ “no existe la educación en la sociedad porque padres y maestros nos dedicamos a educar, sino que educamos porque la educación existe en la sociedad: la educación es una función social, y la sociedad cuida de que se realice en su seno valiéndose de los órganos pertinentes”. Por tanto, como ya vimos en los primeros capítulos, se puede afirmar que la educación precede a la escolarización.

En las próximas páginas trataremos de comprender estos aspectos en mayor profundidad, especialmente en lo que se refiere a los efectos psicosociales que se derivan de la escolarización de chicas y chicos; la escuela crea una agrupación artificial de niños en edades similares, con la supervisión de unos pocos adultos, que debe ser considerada por sus aspectos beneficiosos, pero también en sus peligros.

Las aulas y la socialización

Antes de entrar en cuestiones de género, creo conveniente centrarnos en la función socializadora de la educación. Se ha definido la socialización como “el proceso mediante el cual un individuo aprende a ser miembro participante de una sociedad”;⁴² definición más compleja de lo que aparenta, pues se trata de un concepto que abarca todas las dimensiones del ser humano: psicológica, sociológica, antropológica, ética, etc. Implica un proceso de participación en entornos cada vez más numerosos y diversos, aprendiendo las normas sociales que permitirán adaptarse a esos entornos y desarrollar roles sociales. Ya desde los estudios de Piaget,⁴³ la adquisición de esta competencia social se

⁴¹ Quintana, J.M. (1989). *Sociología de la educación*, Madrid, Dykinson, p.109.

⁴² Biscarri, J., Samper, L. y Sanuy, J. (1985), *Socialització infantil i dinàmica del grup-classe*, Lleida, Dilagro.

⁴³ Piaget, J. (1932), *The Moral Judgment of the Child*, London, Routledge & Kegan Paul.

ha relacionado especialmente con la posibilidad de interacción con los compañeros que ofrecen las aulas.

La primera institución socializadora en el tiempo acostumbra a ser la familia. Esta socialización inicial, por sus características, se da en un entorno muy limitado y con fuertes componentes personales; eso hace que la familia sea el núcleo inicial más poderoso para el desarrollo afectivo de las personas.⁴⁴ Por todo ello, la familia facilita unas posibilidades particulares, propias, difícilmente reproducibles en otros entornos: “en los grupos pequeños, en los que cada uno siente que mucho depende de sus acciones y en los que cada uno aprende a asumir su responsabilidad en lugar de perderse en el anonimato de la masa, es donde florecen las pautas sociales en que es casi seguro que cabe el desarrollo de la individualidad”.⁴⁵

La escolarización, por otra parte, supone un nuevo paso hacia la socialización plena, que ha sido definida como socialización institucional,⁴⁶ y que se desarrolla en un entorno educativo más abierto, más amplio y –conforme pasan los cursos– cada vez más centrado en la adquisición de unas competencias y conocimientos. No es extraño, por tanto, que el primer contacto con la escuela genere a veces ciertas dificultades de adaptación.

Además de la familia y la escuela, son también agentes socializadores el grupo de iguales, y los *mass media*. Todos ellos toman una relevancia mayor o menor en las distintas etapas vitales.

Con frecuencia se habla de la escuela como un estadio socializador intermedio entre la familia y la entrada plena en la

⁴⁴ Marchesi, A. (2004), “Atendre la diversitat, ensenyar a tots els alumnes”, *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 123, p.80.

⁴⁵ Karl Mannheim, citado por Itzioni, A. (1999), *La nueva regla de oro*, Barcelona, Paidós, p.8.

⁴⁶ Biscarri, J., Samper, L. y Sanuy, J., *ibidem*.

sociedad; este punto de vista carece del necesario rigor, puesto que la escuela tiene unas limitaciones espacio-temporales que la familia y la sociedad no tienen: siempre formamos parte de una familia y una sociedad, cosa que no ocurre con la escuela; ella solo influye en una pequeña parte de la biografía personal, y en solo una parte de la vida diaria durante esa etapa. Mientras que la escolarización se da en un espacio muy concreto y limitado, la familia o la sociedad son entornos omnipresentes en los diversos espacios y períodos vitales.

Aún siendo la escuela un importante espacio de aprendizaje de la socialización, conviene valorar sus límites, y reconocer que fracasa con frecuencia en su respuesta a los cambios sociales: es cierto que, en teoría, la escuela es impulsora y generadora de esos cambios sociales; pero no lo es menos que la escuela, en demasiadas ocasiones, se convierte en perpetuadora de la situación social y de un mundo que quizá debiera contribuir a cambiar;⁴⁷ a pesar de ello, y por la misma complejidad del mundo actual, la escuela se ha convertido en ascensor social y generadora de oportunidades sin distinción de los niños en función de su origen.

Pero volvamos a las dificultades. Las ideas que ha promovido la escuela abierta muestran ciertas problemáticas: “se quiso hacer de la escuela una comunidad en pequeño, procurando que la comunidad escolar reflejase todas las facetas de la comunidad real. Se intenta, en este plan, que los niños vivan las mismas realidades que los adultos, como, por ejemplo, la vida del trabajo en equipo y las prácticas de la democracia (autogestión). La llamada Escuela Nueva representa una magnífica puesta en práctica de esta progresiva idea. Pero esta concepción no deja de tener inconvenientes, ya que la escuela en ella inspirada seguía constitu-

⁴⁷ González, A. y Lomas, C. (2002), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó.

yendo un enclave dentro de la sociedad, y las relaciones con ésta no pasaban de ser artificiosas”.⁴⁸

Efectivamente, el mismo hecho de la institucionalización de la educación la lleva a constituirse en un espacio lleno de artificialidad; sin duda, la enorme afluencia de jóvenes al sistema educativo en el siglo pasado con la obligatoriedad de la escolarización, hizo necesario crear una organización muy reglada, compleja y específica para la institución escolar. Como nos dicen Sadker y Sadker,⁴⁹ “las aulas son el único espacio en la sociedad en el que individuos tan diferentes, jóvenes y agitados se amontonan unos al lado de los otros durante un considerable período de tiempo, día tras día”.

En consecuencia, no debemos dar por supuesto que la escuela tiene que ser un mero reflejo de la sociedad —una sociedad en miniatura— para poder socializar correctamente a los alumnos. La semejanza de la escuela con el mundo exterior a ella, puede ser incluso una dificultad para una socialización positiva. Hay que revisar las pretensiones de asemejar la escuela a otros entornos naturales como la familia o la sociedad.

Por tanto, la escuela se encuentra ante la difícil tarea de llegar a un equilibrio entre la integración en el entorno social y el necesario distanciamiento de ese entorno.

La escuela como entorno artificial

Lo dicho hasta el momento nos sugiere la inevitable artificialidad del entorno escolar, así como ciertos posibles beneficios de ese distanciamiento de otros entornos más naturales. Lo que se expondrá en este apartado es crucial para fundamentar y com-

⁴⁸ Quintana, J.M. (1989), *Sociología de la educación*, Madrid, Dykinson, p.461.

⁴⁹ Sadker, M. y Sadker, D. (1995), *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls*, New York, Touchstone, p.43.

prender los aspectos de la inteligencia de género en la escuela que se plantearán más adelante.

La escuela podría compararse a una bisagra entre lo que ocurre en la familia y lo que ocurre en los entornos sociales y laborales, propiciando un clima “semi-afectivo y semi-laboral, que ayuda eficazmente a facilitar el proceso de adaptación social del individuo”.⁵⁰

En ese proceso socializador, la escuela puede ser considerada desde dos puntos de vista: por una parte, a partir de las formas de agrupación (por edades, por sexo, etc.) y, por otra, desde los aspectos de organización institucional (liderazgo del profesor, normas, sanciones, símbolos, etc.). La clase, considerada como grupo, viene a ser una comunidad artificial desde ambas perspectivas: se trata de un grupo al que acuden por imposición determinados alumnos, y con estructuras de comunicación y de autoridad que parten de quien ejerce el liderazgo;⁵¹ como es lógico, ello no impide que con el tiempo pueda convertirse en una comunidad de simpatía e intereses compartidos.

Otros autores han destacado también esa dimensión necesariamente artificial de la escuela; a diferencia de la familia, la escuela toma su forma a través de normas, unos límites espaciales, temporales y curriculares, la imposibilidad de una atención personal completa de cada alumno, etc.⁵² La rígida adscripción de cada alumno a una determinada clase sin que existan vínculos previos con los otros alumnos de esa clase, y sin una decisión libre de asociarse a ese grupo por parte de cada alumno, hace que esa obligatoriedad se pueda convertir en un “handicap para

⁵⁰ Quintana, J.M. (1989), *Sociología de la educación*, Madrid, Dykinson, p.460.

⁵¹ Quintana, J.M., *ibidem*.

⁵² Erikson, E. (1960), *The Child and Society: The Process of Socialization*, New York, Random House.

cualquier relación interpersonal, ya que puede condicionar una percepción emocionalmente negativa de esta relación”.⁵³

Thorne⁵⁴ constató algo parecido en sus trabajos de campo: “familias y grupos de vecinos tienden a ser pequeños, con una proporción de adultos y niños bastante equilibrada. Al contrario, las escuelas son lugares masificados y burocratizados en los que un número reducido de adultos organizan y evalúan constantemente las actividades de grupos numerosos de niños y niñas. En la escuela, la fuerte presión de un número elevado de alumnos en un espacio relativamente pequeño da a la vida ordinaria una dimensión pública, con la presencia continua de testigos; y hace que el mantenimiento del orden sea una constante preocupación de los adultos”.

También se ha distinguido en el grupo-clase una doble estructura,⁵⁵ que por un lado es formal (impuesta institucionalmente), e informal por el otro (relaciones afectivas, afinidades entre miembros del grupo, etc.). Esta estructura informal y sus relaciones, como analizaremos más adelante, con frecuencia se da al margen de las interacciones educativas formales y controladas.

Las peculiaridades escolares hacen muy difícil una plena vinculación entre la escuela y la realidad, entre el aula y el entorno inmediato del alumnado. De hecho, la escuela puede encontrar una gran ventaja en su desvinculación del entorno, pudiendo así filtrar aquellos elementos presentes en la sociedad que podrían perjudicar el desarrollo intelectual y social de los alumnos. Como

⁵³ Biscarri, J. Samper, L. y Sanuy, J., (1985), *Socialització infantil i dinàmica del grup-classe*, Lleida, Dilagro, p.68.

⁵⁴ Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, Rutgers University Press, p.29.

⁵⁵ Biscarri, J. Samper, L. y Sanuy, J., *ibidem*.

nos dicen Fleck y Prats,⁵⁶ “la escuela debe mantenerse como un espacio de libertad que en determinados aspectos pueda ejercer de contrapeso a las tendencias sociales”.

Efectivamente, la escuela puede ser considerada como la posibilidad de crear un espacio protegido,⁵⁷ en el que no todo tiene cabida, facilitando las condiciones óptimas para el aprendizaje. Este punto de vista lo comparte Meirieu,⁵⁸ cuando nos dice lo siguiente: “el mundo social y económico es despiadado, y pobre de aquel que no consiga imponerse. Pero la educación no ha de anticipar prematuramente, por *darwinismo escolar*, las realidades sociales. Al contrario: ha de mantenerse, fuera de duda, como un reducto de resistencia: de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir. La educación debe, eso sí, posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Con ese objeto, los espacios educativos deben construirse como *espacios de seguridad*. Ahora bien: es quedarse corto el decir que raras veces, en ellos, la seguridad está garantizada, porque los espacios educativos, en su inmensa mayor parte, sean o no escolares, son sitios en que correr riesgos es prácticamente imposible: la mirada del adulto que juzga y evalúa, la mirada de los demás, que se burlan y aprisionan, las expectativas de aquéllos de quienes hay que mostrarse digno, son otros tantos obstáculos para el aprendizaje”.

Aunque pueda parecer una simplicidad, hay que reconocer que para aprender a hacer algo, la primera condición es no saber hacerlo todavía. Y nadie puede tratar de hacer algo que no sabe

⁵⁶ En: Martínez, M. y Bujons, C. (2001), *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversidad*, Barcelona, Ariel, p.41.

⁵⁷ Van Manen, M. (2004), *El tono en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

⁵⁸ Meirieu, P. (1998), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, p.81.

hacer para aprender a hacerlo, si no tiene garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y volver a intentarlo sin que su error se gire en su contra durante largo tiempo. Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva el juego de las expectativas recíprocas y se posibilita asumir roles y riesgos por primera vez.

De modo similar se expresan algunos autores⁵⁹ destacando este último aspecto: el hecho de que en las aulas todo ocurre de forma pública, con la presencia evaluadora del maestro o la maestra y del resto del alumnado, y los efectos psicosociales de estas situaciones escolares.⁶⁰ No es extraño pues, que en los entornos escolares se den situaciones que no tienen comparación en la vida fuera de las aulas; un ejemplo claro de ello es la auto-segregación en grupos de un mismo sexo que se da en espacios escolares como las zonas de descanso, mucho más moderada en entornos familiares o lúdicos.⁶¹ Algo parecido ocurre con la falta de resultados a medio plazo de los esfuerzos de los maestros para que el alumnado realice actividades en grupos con participación de ambos sexos.⁶²

Si bien el maestro no puede forzar la voluntad del alumno, sí está en su mano la creación del entorno más adecuado y facilitador del aprendizaje, librándolo de las presiones sociales, de modo que pueda actuar y aprender con la máxima libertad. Un aprendizaje que responde a una lógica escolar artificial –diferente de la lógica de la vida– con una complejidad gradual y cre-

⁵⁹ Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, Rutgers University Press, p.29.

⁶⁰ Hare, P., Blumberg, H.H., Davies, M.F. y Kent, M.V. (1996), *Small Groups: An Introduction*, Westport, CT, Praeger Publishers.

⁶¹ Thorne, B., *ibidem*, p.29; Zaidman, C. (1996), *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

⁶² Maccoby, E.B. (2003), *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Cambridge, Harvard University Press.

ciente, adaptada al desarrollo del alumnado, y que con mucha frecuencia no busca una eficacia inmediata; Meirieu⁶³ lo explica del modo siguiente: “en la vida, las cosas se presentan siempre en desorden y nos vemos acosados por la urgencia. Si la vida es caos la escuela ha de ser un cosmos, organizado por la inteligencia humana, en el que las relaciones entre las cosas y los seres puedan ser pensadas según el orden de las razones. La vida es desorden; los aprendizajes escolares deben ser ordenados. Pero el cosmos pone orden al caos y no se constituye como otro mundo a su lado. El papel de la escuela no consiste en abolir, dentro de las paredes de la clase, el caos de la vida y sustituirlo provisionalmente por un cosmos de la cultura escolar que, a su vez, sea abolido cuando se vuelva a la vida. La cuestión está en transformar el caos en cosmos, en trabajar para ordenar el desorden en la escuela con objeto de comprenderlo y poder controlarlo fuera de la escuela”.

Todo ello nos lleva a no considerar la artificialidad de la institución escolar como un contravalor o una dificultad, sino como un elemento facilitador de los objetivos educativos; “algunos pedagogos insisten en que el objetivo de la enseñanza es desbrozar por imposición la libertad latente del núcleo para que florezca plenamente”.⁶⁴ La misma agrupación de tantos alumnos en cada aula puede dificultar ese florecimiento; es necesario, en cualquier caso, que la escuela sea un espacio de seguridad que permita a las alumnas y a los alumnos ser ellos mismos, desvincularse de ciertas presiones que existen en los entornos sociales; ese espacio de seguridad se puede generar precisamente a través de la artificialidad que supone el diseño de los centros escolares, sabiendo que las múltiples posibilidades de relación entre alumnos condi-

cionan las situaciones de aprendizaje.⁶⁵ Especial consideración merece todo lo relacionado con las relaciones de los alumnos con sus compañeros, que constituye un generador de tensiones o de apoyo emocional y sirven de predictores de la adaptación escolar.⁶⁶

La inteligencia de género para la escuela precisa una reflexión que tenga muy en cuenta lo dicho hasta ahora; en los siguientes apartados vamos a profundizar en todo ello.

Los universos paralelos

Trataremos aquí la aparición de unos entornos sociales caracterizados por agrupar a individuos que todavía no son adultos, y que crean una cultura propia y desvinculada del resto de la sociedad, procurando vivir al margen de la influencia directa de los adultos.⁶⁷ Para los sociólogos, la infancia y la adolescencia ha sido siempre un tema de especial interés. Quizás porque la gente joven, después de todo, “parecen una especie completamente diferente a los adultos, y sus hábitos, comportamiento y lenguaje han confundido a los adultos”.⁶⁸

En ese sentido, se ha hablado de unos ‘universos paralelos’, entendidos como dos mundos que aparentemente conviven pues se encuentran muy cercanos y con lazos de dependencia mutua, pero que al mismo tiempo se desarrollan de forma paralela, casi

⁶³ Meirieu, P. (1998), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes, p.114.

⁶⁴ Savater, F. (1997), *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, p.95.

⁶⁵ García Hoz, V. (1977), *Educación personalizada*, Valladolid, Miñón, p.96.

⁶⁶ Royo, P. (1993), *El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Psicología.

⁶⁷ Roca, N. y Martínez, G. (1997), “Grupos en la educación”, en: González López, A.P. *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*, pp. 191-228, Madrid, Síntesis.

⁶⁸ Epstein, J.S. (1998), *Youth Culture: Identity in a Postmodern World*, Oxford, Blackwell Publishing, p.1.

sin puntos de contacto, generando unas culturas, valores, lenguajes, etc. diferentes. Los adultos se han convertido en inmigrantes en la cultura juvenil; y, paralelamente, se ha transferido buena parte de la responsabilidad educativa de las familias a la escuela.⁶⁹

Niños y adolescentes se encuentran escolarizados, siendo esa escolarización un elemento importante en la creación y mantenimiento de esa cultura infantil y adolescente, como se ha destacado en un capítulo anterior. La situación social escolar es ciertamente peculiar: consiste en espacios que permiten y obligan a cierta convivencia a grandes grupos de la misma edad, con un control adulto profesionalizado pero proporcionalmente pequeño respecto a lo que es, por ejemplo, la familia.

El profesorado interactúa constantemente con el alumnado; sin embargo, esa relación es jerárquica, vertical, sin muchas opciones debido a la habitual presencia de un solo profesor por grupo; al mismo tiempo, las relaciones entre iguales en las aulas son más igualitarias, más frecuentes, más significativas, con jerarquías más débiles y cambiantes creadas por ellos mismos.

Después de lo dicho se comprenderá fácilmente que las microrelaciones sociales que se dan en la escuela no tienen comparación con los demás entornos vitales de las personas; y que esas peculiaridades crean una situación en la que las interrelaciones, por ejemplo entre los sexos, muestren también ciertas peculiaridades y se distinguen así de lo que sucede en la calle, en el hogar, y en otros entornos más naturales.

El code-switching

También nos conviene comprender el fenómeno del llamado *code-switching*. Se trata de un concepto proveniente de la psicolin-

⁶⁹ Luri, G. (2012), *Per una educació republicana. Escola i valors*, Barcelona, Barcino.

güística, y que supone que aprendemos, separadamente, en cada contexto, como hablar en ese contexto específico. Harris⁷⁰ ha aplicado este concepto, de modo más amplio, describiendo la vida de niños y adolescentes en dos espacios: de una parte el familiar, privado, y de otra parte el espacio público. Lo que en lingüística implicaba el uso de lenguajes diferenciados según el contexto, en este caso se refiere además a unos comportamientos y actitudes diferentes en cada entorno; a esa multiplicidad de ámbitos relacionales se corresponde la aparición de diferentes ámbitos mentales, descritos hace ya más de medio siglo por James.⁷¹

De manera especialmente manifiesta en la adolescencia, la dimensión relacional horizontal, con los iguales, pública, crea un estilo o subcultura propia con unas preferencias, un estilo, un sistema de valores y un lenguaje específicos; como resultado, los adolescentes “viven en una sociedad segregada donde establecen una subcultura que encuentra la aprobación de los pares, pero no la de los adultos”.⁷² La psicología social ha destacado esa brecha entre niños y adultos, que son considerados por los primeros un grupo claramente diferenciado: “para un niño, los adultos no son una versión superior del *nosotros*: los adultos son *ellos*”.⁷³ Al entrar en relación con sus iguales, niños y adolescentes se encuentran con un universo nuevo, con reglas y lenguaje propios; las diferencias entre sus deseos personales y las presiones para mostrar ante los compañeros ciertos valores y actitudes pueden crear tensiones.⁷⁴

⁷⁰ Harris, J.R. (1998), *The Nurture Assumption*, New York, The Free Press.

⁷¹ James, W. (1950), *The Principles of Psychology*, New York, Dover Publications.

⁷² Rice, F.P. (1993), *The Adolescent. Development, Relationships, and Culture*, Boston, Allyn & Bacon, p.406.

⁷³ Harris, J.R., *ibidem*, p.267.

⁷⁴ Pollack, W. (1999), *Real Boys*, New York, Henry Holt & Company.

Evalson y Corsaro⁷⁵ han destacado la importancia de estas pautas que aparecen en la subcultura de los grupos de iguales, que se establecen de forma no solo distinta sino opuesta a la cultura adulta: “los intentos de los niños para desafiar la autoridad de los adultos y ganar un mayor control sobre sus propias vidas es uno de los principales aspectos de la cultura de los iguales”.⁷⁶ Algunos autores afirman que estos espacios de socialización independientes de los maestros y padres son más decisivos que ningún otro en la formación de la personalidad adulta de esas chicas y chicos: la personalidad pública “es aquella que los niños adoptan cuando no están en casa. Es la que se desarrollará en la personalidad adulta”.⁷⁷

Es en los entornos horizontales de iguales –más que en la relación con los adultos– donde con mayor frecuencia se adquieren unas actitudes y referencias respecto a las cuestiones de género.⁷⁸ La escuela, el aula, no escapan a este hecho. La presencia del profesorado no impide que las interacciones entre los iguales constituyan prácticamente un componente autónomo en la vida de los alumnos, “difícil de observar por parte de los maestros, y que no está regulado por los profesores”.⁷⁹ La desinstitucionalización de la familia también ha contribuido a la mayor autonomía de los hijos respecto a los padres.⁸⁰

⁷⁵ Evaldsson, A.C. y Corsaro, W.A. (2005), “Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: an interpretative approach”, en: Jenks, A.C. *Childhood. Critical concepts in sociology*, pp. 153-179, New York, Routledge.

⁷⁶ Corsaro, W.A. y Eder, D. (1990), “Children’s Peer Cultures”, *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220, p.204.

⁷⁷ Harris, J.R., *ibidem*, p.176.

⁷⁸ García Hoz, V. (1968), *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp.

⁷⁹ Grant, L. (1985), “Race-gender status, classroom interaction, and children’s socialization in elementary school”, en: Wilkinson L.C. y Marrett, C.B. *Gender Influences in Classroom Interaction*, pp.57-78, Orlando, Academic Press Inc., p.70.

⁸⁰ Meil, G. (2006), *Pares i fills a l’Espanya actual*, Barcelona, Fundació La Caixa.

Otros autores rechazan la dicotomía que acabamos de plantear, situando la causa de la creación de la subcultura adolescente en los propios adultos. La sociedad adulta a menudo aporta a los adolescentes mensajes contrapuestos y conjuntos diferentes de expectativas sobre sus comportamientos; por tanto, “los jóvenes luchan por alcanzar la independencia y la actividad propia en una sociedad plagada de numerosas contradicciones, de pocas señales indicadoras sociales para la madurez”.⁸¹

Por todo lo dicho anteriormente podemos hablar de un *code switching*, que lleva a que niños y adolescentes en las aulas escolares activen un código específico condicionado por la presencia de numerosos iguales. Por tanto, no es de extrañar que, incluso en la escuela, la cultura juvenil esté notoriamente alejada de los objetivos académicos –irrenunciables en un entorno escolar–; y marcada por las dinámicas de grupo, que se generan de modo muy independiente de las prácticas institucionales escolares.

Presión en las aulas

Mientras que las relaciones de compañerismo y amistad se basan en la dependencia o el aprecio entre dos personas, la grupalidad se fundamenta en reconocer unas semejanzas o situaciones similares.

Esta grupalidad actúa con fuerza en la infancia y la adolescencia: las necesidades personales y las presiones sociales empujan a los niños al menos hacia un grupo de amistad, porque la alternativa es la soledad y el aislamiento.⁸² Este hecho se da con especial

⁸¹ Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata, p.146.

⁸² Coleman, J.C. y Hendry, L.B., *ibidem*.

intensidad en la adolescencia.⁸³ Para el caso del entorno escolar, la investigación muestra como ese estar integrado en un grupo de compañeros es uno de los aspectos más preponderantes en la vida del niño y el adolescente en las aulas.⁸⁴

El tipo de organización social y cultura particular que adoptan los grupos de iguales tiene poco que ver con la organización social de la familia, o con la que procura la escuela como institución educativa. Se trata de grupos de edad muy similar con sus propias jerarquías y estatus definidos para cada miembro del grupo, con unas relaciones de socialización igualitarias, que establecen una subcultura y normas implícitas que poco tienen que ver con las que la familia o la escuela procuran.⁸⁵ A su vez, el grupo de iguales proporciona a los niños y adolescentes una fuente de aprobación y aceptación no adulta, que generalmente se relaciona con el atractivo, la popularidad, la habilidad atlética, el estilo estético personal, etc.⁸⁶

Salomone⁸⁷ destaca la actualidad de los planteamientos de Coleman en *The Adolescent Society*,⁸⁸ según el cual la cultura juvenil (*youth culture*) que se genera en los grupos de iguales tiene un efecto negativo para los objetivos intelectuales de la escuela, que

⁸³ Santor, D.A., Messervey, D. y Kusumakar, V. (2000), "Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse", *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163-182.

⁸⁴ Corsaro, W.A. y Elder, D. (1990), "Children's Peer Cultures", *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220. Páez, D., (2004), *Psicología social, cultura y educación*. Madrid, Pearson Educación.

⁸⁵ Elkin, F. (1960), *The Child and Society: The Process of Socialization*, New York, Random House.

⁸⁶ Parsons, T. (1976), "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en: Gras, A. *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, pp. 53-60, Madrid, Narcea; Páez, D. (2004), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson Educación.

⁸⁷ Salomone, R. (2003), *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling*, New Haven, Yale University Press.

⁸⁸ Coleman, J.S. (1968), *The Adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*, New York, The Free Press.

quedan en segundo plano por detrás de las habilidades atléticas —en el caso de los chicos— y el liderazgo en actividades extracurriculares; por otra parte, las chicas buscan con afán la popularidad y las relaciones, que pasan por encima de los aspectos académicos.⁸⁹

También se ha destacado que los iguales son los primeros confidentes en muchos temas, y padres y maestros cada vez son menos tenidos en cuenta para consultar o compartir inquietudes.⁹⁰ En lo que se refiere a las conductas, algunos estudios⁹¹ indican que una desaprobación o reproche tiene mayor efecto para el individuo si proviene de los iguales, que si proviene de los padres. De modo similar, el mantenimiento del estatus dentro del grupo de iguales supone en ocasiones tener que actuar contra los propios principios; y la posibilidad de seleccionar unos compañeros con unas conductas y preferencias similares potencia la convergencia del grupo de iguales hacia unas actitudes determinadas.⁹²

Es en estos grupos donde aparece la llamada *peer pressure*, la presión de los iguales, que ha sido definida como la experiencia subjetiva de "sentirse presionado, urgido a atreverse a hacer determinadas cosas por el hecho de que los demás le han presionado a uno".⁹³ Algunos autores han visto la *peer pressure* como el

⁸⁹ Sadker, M. y Sadker, D. (1995), *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*, New York, Touchstone.

⁹⁰ Álvarez, M. I. y Berástegui, A. (2006), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

⁹¹ Jones, J.C. et al. (1972), "Coeducation and adolescent values", *Journal of Educational Psychology*, 63(4), 334-341.

⁹² Sage, N.A. y Kindermann, T.A. (1999), "Peer Networks, Behavior Contingencies and Children's Engagement in the Classroom", *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 143 y ss.

⁹³ Santor, D.A., Messervey, D. y Kusumakar, V. (2000), "Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse", *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163-182, p.166.

aspecto relacional más poderoso en la configuración de la personalidad a largo plazo de niños y adolescentes.⁹⁴ Los grupos de iguales son una fuente fundamental “de aprendizaje de normas y de orientación de conducta. Los niños tienden a seguir la norma de conducta dominante en su grupo”.⁹⁵ En este sentido, hablar de presión de los iguales se puede referir a la simple necesidad subjetiva de adaptarse a unas normas del grupo del que uno se siente miembro, y así sentirse aceptado.

Habitualmente se habla de *peer pressure* como factor a tener en cuenta en la adolescencia, pero no pueden despreciarse sus efectos en las etapas previas; la presión hacia la conformidad con el grupo, aunque de manera distinta, se da ya en la infancia: incluso se ha afirmado que “la presión a la conformidad es más intensa en la infancia. En la adolescencia casi nunca hay que castigar al que no se adapta al grupo. Los adolescentes no son empujados a la conformidad por los iguales, sino que son empujados por el propio deseo de formar parte del grupo”.⁹⁶

Esta presión de los iguales se ha descrito como un poderoso elemento de socialización en aspectos que ni la familia ni la escuela pueden asumir: el principal quizás sea la experiencia de relaciones igualitarias y horizontales que hemos citado anteriormente. Ciertamente, tanto la familia con estilo parental democrático como la escuela democrática, en la que adultos y niños son idénticamente responsables en la toma de decisiones, se han mitificado; y poco tienen que ver con la realidad democrática de nuestros entornos sociales.⁹⁷

⁹⁴ Harris, J.R. (1998), *The Nurture Assumption*, New York, The Free Press.

⁹⁵ Páez, D. (2004), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson Educación, p.649.

⁹⁶ Harris, J.R., *ibidem*, p.133.

⁹⁷ Elkin, F. (1960), *The Child and Society: The Process of Socialization*, New York, Random House, p.63.

De hecho, ha sido la misma escuela la que ha posibilitado la creación de entornos con la característica de agrupar a niños o adolescentes de la misma edad; la instauración estricta de aulas por edades les ha llevado a cierto aislamiento psicológico que facilita “el desarrollo de una cultura particular para cada edad”.⁹⁸

Esa unión de los iguales en grupos, les proporciona la llamada identidad grupal; se trata de un sentido de pertenencia a ese grupo que pasa a formar parte de su autoconcepto, y que implica una serie de valoraciones emocionales y de la propia imagen.⁹⁹ El grupo es una referencia que proporciona al individuo unas normas de actuación y unos valores. La identidad social tiene una influencia psicológica y conductual en el individuo, pues le lleva a compararse con los demás iguales del grupo; al mismo tiempo, actúa la comparación del propio grupo con otros grupos cercanos.

Los individuos de un grupo concreto, en un entorno determinado, se categorizarán como grupo en la medida que perciban las diferencias entre ellos como menores que las diferencias con las demás personas de ese entorno. La propia identidad social se hace más fuerte cuando el individuo percibe su mayor proximidad con los miembros de su grupo, que contrapone a las diferencias que le separan de los otros grupos.¹⁰⁰

La escuela, como se ha dicho, es un enclave especialmente sensible a estas cuestiones. Más adelante consideraremos todos estos aspectos que estudia la psicología social partiendo de la presencia de niñas y niños en las aulas, lo que nos proporcionará algunas claves para una inteligencia de género para la escuela.

⁹⁸ Huerre, P. (2001), “L’histoire de l’adolescence: rôles et fonctions d’un artifice”, *Journal Français de Psychiatrie*, 14, 6-8, p.7.

⁹⁹ Tajfel, H. (1984), *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*, Barcelona, Herder.

¹⁰⁰ Páez, D. (2004), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson Educación.

Socialización en las aulas

Las relaciones interpersonales son esenciales, un *sine qua non* del desarrollo social y personal. Los niños aprenden muchas cosas de los modelos que les ofrecen los demás, y se conocen mejor a sí mismos mediante la comparación con otros.

Entendemos por socialización, el proceso por el que los seres humanos “adquieren su carácter social, adquiriendo la cultura de la sociedad donde nacen y/o crecen, y a través de la internalización de sus normas”.¹⁰¹ Esta definición se puede completar reconociendo la capacidad de cada persona para aportar cambios a la vida social, fruto de su creatividad y diferencias personales; el niño, la niña, no llevan a cabo esa socialización de forma pasiva y uniforme; su singularidad debe ser tenida muy en cuenta en los procesos educativos. Y al mismo tiempo, cabe recordar que la mayor parte de la socialización no se aprende a través del currículum, sino a través de la interacción informal.

En esa socialización activa aparece una característica que debemos considerar esencial, y es el hecho de que uno acostumbra a socializarse en grupos específicos: los niños con los niños, las niñas con las niñas, adultos con adultos, etc. En consecuencia, no podemos pretender que el niño actúe correctamente por simple imitación de sus padres o maestros, ya que él pertenece a otra categoría, y lo sabe; y sus modelos estarán principalmente entre los de su edad y sexo.¹⁰² De hecho, exceptuando los juegos de imitación, un niño que actúe como los adultos será rechazado por sus compañeros, e incluso por los mismos adultos.

Por ello, la primera tarea socializadora del niño es identificar cuál es su grupo de pertenencia, con la finalidad de asimilar los

valores y actitudes de ese grupo; Turner¹⁰³ descubrió y teorizó que uno se siente atraído por sus iguales (también llamados pares), ya que necesitamos compararnos con iguales para poder autoevaluarnos y ser evaluados, para conocernos: nuestros semejantes hacen de espejo.

La escolarización facilita en extremo la relación directa con muchos iguales durante bastantes horas al día, cosa que no suele ocurrir en otros entornos como el familiar o el barrio. En la escuela, como se ha dicho, ese contacto con los iguales tiene unas características importantes: por un lado se trata de una asociación obligatoria en aulas, cosa que no sucede en otros entornos; y por otro lado, la autosegregación por sexos de esos grupos de iguales, aunque compartan el espacio escolar.

Todo ello confiere a la escuela, a las aulas, unas características de entorno muy peculiares que, como veremos, tienen efectos psicosociales nada despreciables. Los maestros y quienes diseñan esos entornos, deben considerar esos efectos para tomar las medidas oportunas de forma que no entorpezcan el buen aprendizaje y la socialización correcta que se espera de la escuela.

Todos los que nos dedicamos a la educación conocemos que, especialmente en la adolescencia, la autoestima de los alumnos depende cada vez menos de los padres y profesores, y más de los iguales. Y esos iguales están presentes en sus vidas de modo especialmente significativo en la escuela.¹⁰⁴ Y la necesidad que sienten chicas y chicos de ser aceptados por los iguales pasa frecuentemente por encima de lo que son los objetivos escolares.

¹⁰¹ Guerrero, A. (1996), *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Síntesis, p.36.

¹⁰² Harris, J.R. (2007). *No Two Alike. Human Nature and Human Individuality*. New York, W.W.Norton and Company.

¹⁰³ Turner, J.C. (1987), *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory*, Oxford, Basil Blackwell.

¹⁰⁴ Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata.

Los iguales, los compañeros de clase, en el ámbito de la escuela, son un espejo de comparación, de autoevaluación y de conducta: de hecho, los grupos de pares a los que pertenece el niño son una fuente fundamental para el aprendizaje de normas y conductas.¹⁰⁵ Así, especialmente en la adolescencia, aparece cierta tendencia a representar unas actitudes falsas, a no expresar con sinceridad las propias opiniones, para adaptarse a lo que los iguales esperan de uno;¹⁰⁶ “hay comportamientos de asunción de riesgos controlados por audiencia. Para ser aceptados, encontrar un lugar en un grupo de compañeros y establecer una posición social, las personas tienen que demostrar algunas cualidades y capacidades”.¹⁰⁷

Consecuencia de todo ello, los grupos de iguales tienden a crear su propia cultura: una cultura en la que el grupo de una edad similar y del mismo sexo comparte pensamientos, conductas, estilos de juego, modos de hablar, normas, valores, prejuicios respecto de los otros grupos, música preferida, estilo de ropa, etc.¹⁰⁸ Niños y adolescentes tienden a adaptarse a las normas dominantes en el grupo en el que se encuentran, tienden a guiar su conducta según las normas del grupo de pares. Como afirmó Coleman, “el simple hecho de que los adolescentes se observen entre ellos, más que a los adultos, en su socialización, tiene muchas implicaciones para la educación teórica y práctica”.¹⁰⁹

No nos cansaremos de insistir en los efectos, positivos o negativos, que puede tener esa influencia de los iguales: tiene importantes consecuencias para el desarrollo psicosocial, la madu-

rez emocional y el comportamiento adecuado del grupo. Una de las consecuencias fundamentales de tener relaciones grupales tiene que ver con las habilidades y destrezas sociales, es decir, con el aprendizaje de la ciudadanía. La necesidad de estudiar los grupos de iguales que existen en la escuela aparece así como un tema de alto interés educativo, y en especial para lo que se refiere a las cuestiones de escolares de género que trataremos a continuación.

¹⁰⁵ Páez, D. (2004), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson Educación.

¹⁰⁶ Harter, S., Waters, P.L. y Whitesell, N.R. (1997), “Lack of Voice as a Manifestation of False Self-Behavior among Adolescents: The School setting as a Stage upon Which the Drama of Authenticity is Enacted”, *Educational Psychologist*, 32(3), 153-173.

¹⁰⁷ Coleman, J.C. y Hendry, L.B., *ibidem*, p.131.

¹⁰⁸ Elkin, F. (1960), *The Child and Society: The Process of Socialization*, New York, Random House.

¹⁰⁹ Coleman, J.S. (1968), *The adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*, New York, The Free Press, p.2.

El todo es mayor que la suma de sus partes

Claude Steele, veterano profesor de Stanford, ha dedicado su vida a estudiar cómo afecta a nuestra psicología personal nuestro entorno social más próximo. En sus investigaciones ha destacado que, a pesar de que exista una formal igualdad de oportunidades, las percepciones que tenemos y los estereotipos presentes en una determinada situación suponen una cierta amenaza, nos llevan a auto-limitarnos en nuestras opciones y posibilidades. De alguna forma, los estereotipos son expectativas; la percepción de un estereotipo que nos afecta personalmente, nos conduce hacia creencias y actuaciones de acuerdo con ese estereotipo.

Veremos en este capítulo que el entorno no es neutro. Existen situaciones sociales en las que el contexto puede ayudar o dificultar los objetivos personales. Para el caso de la escuela, trataremos de explorar en qué medida puede tener trascendencia personal la escolarización en aulas mixtas o de un solo sexo. Un grupo social, una aula escolar, es algo más que una suma de individuos; las relaciones y tensiones que aparecen en esas situaciones sociales con frecuencia pueden limitar o potenciar las oportunidades de cada alumno.

Más en concreto, en este capítulo nos adentramos en los aspectos relacionales entre los sexos que se dan en las aulas, y su repercusión en la formación de los alumnos y su desarrollo. Como dice Aronson,¹¹⁰ una consecuencia de que el hombre sea un animal social es “vivir en un estado de tensión entre valores asociados a la individualidad y valores asociados al conformismo”; vamos a ver la importancia de esas tensiones de género en las aulas.

El sexo, primer factor en la formación de grupos

En el último tercio del siglo pasado, la escuela ha tendido hacia la comprensividad, entendida como la escolarización conjunta de alumnos con distintas necesidades de aprendizaje, adaptándose a la diversidad y con una atención específica hacia aquellos más vulnerables. Las motivaciones de este cambio se encuentran, en buena parte, en procurar evitar la discriminación social y en conseguir la igualdad de oportunidades.¹¹¹ Para ello, se ha pretendido evitar que las aulas fueran reproductoras de desigualdades sociales, también las de género.

Como hemos visto, algunas líneas de investigación han mostrado la poca efectividad de la inclusión de niñas y niños en las mismas aulas para conseguir esos objetivos de igualdad de oportunidades. En nuestra opinión, la mixticidad escolar pasó por alto la consideración del peso psicológico que tiene para los alumnos el hecho de estudiar en aulas mixtas, olvidando buscar estrategias para reducir los efectos negativos que esa inclusión pueda suponer. A continuación trataremos de valorar ese peso.

¹¹⁰ Aronson, E. (1997), *El animal social*, Madrid, Alianza Editorial.

¹¹¹ Fernández Enguita, M. y Levin, H.M. (1989), “Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa”, *Revista de Educación*, 289, 49-64; Giné, C. (2001), Inclusión y sistema educativo, *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*, Universidad de Salamanca-Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), <<http://www.usa.es>>.

Existe un acuerdo: la principal categoría que configura psicosocialmente las aulas es el sexo. Es abundante la bibliografía que manifiesta este hecho: Maccoby¹¹² ha reconocido que, incluso en la comprensividad escolar, las líneas de separación entre sexos en las escuelas son más fuertes que la separación racial; Harris¹¹³ reconoce que la categorización grupal más fuerte durante la infancia es el sexo; de manera similar Páez,¹¹⁴ cuando describe las categorías más influyentes en la percepción social, cita en primer lugar el sexo, y afirma que “las categorías de género son más prominentes que otras categorías sociales”. Algunos autores¹¹⁵ destacan cómo las experiencias de socialización de los niños en las aulas varían sobre todo en función de la raza y el sexo; Baron y Byrne¹¹⁶ destacan lo mismo desde el punto de vista de la identidad. Fagot y Leinbach¹¹⁷ ven en el sexo el principal parámetro de categorización social de los niños. Etcétera.

La etnografía reconoce que existen muchas diferencias entre los alumnos (étnicas, culturales, religiosas, de procedencia, etc.); sin embargo, la diferencia que conlleva mayores efectos psicosociales es el sexo;¹¹⁸ André¹¹⁹ ha observado cómo, en escuelas con especial diversidad de alumnos, las agrupaciones en las zonas de descanso escolares se estructuran principalmente a partir de los dos sexos.

¹¹² Maccoby, E.E. (2003), *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Cambridge, Harvard University Press.

¹¹³ Harris, J.R. (1998), *The Nurture Assumption*, New York, The Free Press.

¹¹⁴ Páez, D. (2004), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson Educación, p.208.

¹¹⁵ Grant, L. (1985), “Race-gender status, classroom interaction, and children’s socialization in elementary school”, en Wilkinson, L.C. y Marrett, C.B. *Gender Influences in Classroom Interaction*, Orlando, Academic Press Inc., pp.57-78.

¹¹⁶ Baron, R.A. y Byrne, D. (1998), *Psicología social*, Madrid, Prentice Hall.

¹¹⁷ Fagot, B.J. y Leinbach, M.D. (1993), “Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling”, *Developmental Review*, 13 (2), 205-224.

¹¹⁸ Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, Rutgers University Press.

¹¹⁹ André, B.P. (2006), “El pati escolar i la integració social d’alumnes estrangers”, *Revista d’Etnologia de Catalunya*, v. 28, 84-94.

Ese sentido de identidad, de pertenencia al grupo del propio sexo, configura las aulas mixtas de un modo muy distinto a las aulas en las que ese sentido de pertenencia queda difuminado por la ausencia del otro sexo; puesto que, para que una categoría social tenga relevancia, es condición necesaria la presencia simultánea de otra categoría social comparable y que contraste con la primera. Para nuestro caso, lo es la presencia en el aula de niñas y niños.¹²⁰

Por otra parte, es conocido que los niños y las niñas son capaces de distinguir el sexo de sus compañeros hacia los tres años de edad; a partir de ese momento se da, de forma especialmente notoria en las escuelas, una autosegregación de niñas y niños en grupos de un solo sexo cuando tienen oportunidad de elegir a sus compañeros.¹²¹ Profundicemos en este aspecto.

El sexo como elemento de autosegregación

Mientras que la participación social y la amistad “son elementos centrales de la cultura de los iguales, hay una clara tendencia a lo largo de la infancia al aumento de la diferenciación y el conflicto en las relaciones entre iguales. La primera señal de esta diferenciación social es el aumento de la separación entre sexos”.¹²² No profundizaremos sobre cuál es el origen de esta segregación, puesto que la investigación no ha llegado a una conclusión sobre ello.¹²³ En cualquier caso, si reconocemos la

¹²⁰ Harris, J.R., *ibidem*.

¹²¹ Maccoby, E.E. (1990), “Gender and Relationships: A Developmental Account”, *American Psychologist*, 45(4), 513-520.

¹²² Corsaro, W.A. y Eder, D. (1990), “Children’s Peer Cultures”, *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220. Ver también: Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, Rutgers University Press; González López, P. (1997), *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*, Madrid, Síntesis.

¹²³ Martin, C.L. y Fabes, R.A. (2001), “The Stability and consequences of Young Children’s Same-Sex Peer Interactions”, *Developmental Psychology*, 37(3), 431-446.

universalidad de ese fenómeno, y que el hecho no es solamente resultado de la influencia de los adultos o del entorno, sino que se trata de una conducta que procede inicialmente de los propios niños y niñas.¹²⁴

Eleanor Maccoby ha recogido, en un libro que es de referencia obligada en este campo, numerosas experiencias e investigaciones sobre la primera socialización entre los sexos, llegando a la siguiente conclusión: “hay una poderosa tendencia entre los niños a la autosegregación por sexo en la infancia, y al juego con compañeros del mismo sexo”.¹²⁵ Y se trata de una tendencia tozuda, que se muestra persistente incluso después de actividades lúdicas o académicas dirigidas precisamente a incrementar las relaciones entre los sexos.

Otra conclusión a la que llega Maccoby son las diferencias que presentan los sexos en esa tendencia: niñas y niños se muestran indiferentes al sexo de los compañeros en sus relaciones, hasta los dos años; la aparición de una mayor interacción de las niñas con otras niñas se puede apreciar a los tres años de edad, un año antes de que ocurra algo similar en los niños varones. Sin embargo, a los cinco años de edad, la inclinación hacia la autosegregación en las relaciones ya es más fuerte en los chicos que en las chicas. Resultan también especialmente interesantes los siguientes hechos: en primer lugar, que las diferencias de género se manifiestan con más fuerza en las situaciones sociales que cuando un niño o niña está solo; en segundo lugar, que la autosegregación infantil por sexos no está relacionada directamente con los estilos de juego, pues también aparece en actividades

¹²⁴ Geary, D.C. et al. (2003), “Evolution and development of boys’ social behavior”, *Developmental Review*, 23, 444-470.

¹²⁵ Maccoby, E.E. (2003), *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Cambridge, Harvard University Press, p.29. Véase también: Zaidman, C. (1996), *La mixité à l’école primaire*, Paris, l’Harmattan.

neutras desde el punto de vista del género; y, en tercer lugar, que la autosegregación alcanza su culmen entre los seis y once años de edad.

Todo ello, como se ha dicho, recibe influencias del entorno; sin embargo, se trata de conductas que en sus aspectos básicos son universales y no dependen de influencias culturales. Diversos antropólogos que han estudiado sociedades muy variadas en sus características y ubicación geográfica, señalan que los niños comparten la mayor parte de su tiempo de juego con compañeros de su propio sexo, tendencia que crece con la edad.

Las preferencias en el juego son distintas para cada sexo, lo cual hace comprensible que se establezcan unos ambientes diferentes y con caracteres muy definidos: las niñas tienden a crear sus grupos, en los que pesan especialmente aspectos como la conversación, la intimidad, el cara a cara; mientras que en el grupo de los chicos suele tener mayor relevancia la actividad misma que desarrollan juntos, la competitividad en esa actividad, las relaciones de poder entre ellos, etc.

Las amistades, cuando aparecen, acostumbran a quedar incluidas en esos círculos, siendo menos frecuente que se dé entre un chico y una chica. La amistad entre chicas consiste en estar juntas, hablar entre ellas, ir juntas a sitios. La amistad entre chicos, por otra parte, se desarrolla en torno a un interés compartido en un juego o actividad. Podemos caracterizar la diferencia de este modo: la amistad entre chicas es cara a cara, mientras que entre los chicos es una relación hombre a hombre, dirigiéndose a un objetivo común.¹²⁶

La interacción entre sexos en las aulas y otras zonas escolares es frecuente, pero estos contactos no suelen terminar en amista-

¹²⁶ Sax, L. (2005), *Why Gender Matters*, New York, Doubleday.

des, como sí ocurre con compañeros del mismo sexo: gran parte del contacto diario entre niñas y niños se parece al de 'desconocidos familiares' con los que hay una proximidad física frecuente y se les reconoce, pero con poco conocimiento de cómo es realmente cada uno.¹²⁷ Será mucho más adelante que niñas y niños descubran la riqueza de las relaciones intersexuales.

Dentro de las clases, donde la estructura e interacciones están controladas y guiadas por los maestros, la segregación de los sexos es menor; sin embargo, en las zonas escolares de descanso, o en las aulas cuando el maestro permite libertad de agrupamiento, la autosegregación reaparece con fuerza.¹²⁸ El mismo fenómeno aparece si consideramos la escuela y contextos extraescolares: fuera de la escuela, la autosegregación es menor.¹²⁹

De este modo, en la infancia, se establecen en la escuela dos grupos de iguales caracterizados por ser de un mismo sexo, y con actitudes y estilos de juego diferentes para cada uno de ellos;¹³⁰ en su forma extrema, "el grupo de iguales en la infancia intermedia es de un solo sexo y algo conformista a la vez. Es la época en que los sexos parecen separarse para ensayar roles sexuales bastante tradicionales y estereotipados en preparación para la pubertad y las relaciones adolescentes que seguirán".¹³¹

Con la entrada en la adolescencia, aumenta la fuerza de atracción por el otro sexo, pero no desaparece la segregación de chi-

¹²⁷ Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, Rutgers University Press, p.47.

¹²⁸ Maccoby, B.E. (2003), *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Cambridge, Harvard University Press.

¹²⁹ Camps, J. (2011), *La socialització de gènere a l'escola*, Barcelona, l'artwangen-UIC.

¹³⁰ Geary, D.C. et al. (2003), "Evolution and development of boys' social behavior", *Developmental Review*, 23, 444-470.

¹³¹ Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata, p.151.

cas y chicos;¹³² gran parte de la actividad social se da todavía con los iguales, del mismo sexo, algo que también se percibe más adelante, en los entornos laborales.¹³³

Todos estos hechos han llevado a algunos autores¹³⁴ a afirmar que niños y niñas tienen experiencias distintas en las aulas escolares, y responden de modo distinto ante idénticas situaciones; en consecuencia, un trato educativo igualitario no tiene por qué dar los mismos resultados para los dos sexos. También afirman que la causa está, a la vez, en sus diferencias preexistentes y en el trato distinto que reciben por parte de los maestros y compañeros.

Se ha sugerido que las personas evitan los entornos en los que se sienten estereotipadas.¹³⁵ Quizás también eso contribuye a esa segregación voluntaria entre niños y niñas.

La polarización

Cuando estamos en grupo, con nuestros iguales, con frecuencia se refuerza nuestra autoestima y decisión para actuar en la dirección en la que se mueve el grupo. Influyen en ello fenómenos psicosociales como la conformidad. También la llamada polarización grupal explica estos hechos. Podemos preguntarnos si eso es aplicable para el grupo de los chicos y el de las chicas.

¹³² Maccoby, E.E., *ibidem*.

¹³³ Reskin, B. (1993), "Sex Segregation in the Workplace", *Annual Review of Sociology*, 19, 241-270.

¹³⁴ Eccles, J.S. y Blumenfeld, P. (1985), "Classroom experiences and student gender: are there differences and do they matter?", en Wilkinson, L.C. y Martett, C.B. *Gender Influences in Classroom Interaction*, Orlando, Academic Press Inc, pp.79-114.

¹³⁵ Steele, C., Spencer, S. y Aronson, J. (2002), "Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat", *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 379-440.

El término conformidad se refiere a que, en las situaciones grupales, existe una presión que puede llevar a las personas a aceptar fácilmente las normas del grupo al que pertenecen, modificando sus disposiciones iniciales.¹³⁶

Cualquier interacción social, cualquier grupo, tiene una vertiente normativa: unas pautas o normas comunes y unas expectativas de conformidad con esas normas por parte de los miembros del grupo. Esa conformidad con el propio grupo se acentúa cuando otros grupos están presentes: la mera percepción de pertenencia a dos grupos distintos "es suficiente para desencadenar la discriminación intergrupal a favor del endogrupo. En otras palabras, el simple hecho de caer en la cuenta de la presencia de un exogrupo es suficiente para provocar respuestas intergrupales competitivas o discriminativas por parte del endogrupo".¹³⁷

Las investigaciones de Tajfel y Turner han confirmado que la simple creación mental de dos grupos lleva a reforzar la autocategorización en el propio grupo, y a esa discriminación intergrupal; ese hecho se da incluso en fenómenos tan simples como el apreciar que uno está en un entorno de gente con opiniones artísticas contrapuestas.

Así llegamos al fenómeno de la polarización de los grupos. En la interacción entre grupos diferentes, los miembros de cada grupo se alinean con mayor fuerza en la dirección hacia la cual ya tendían antes de ese encuentro con el otro grupo.¹³⁸ Eso ocurre porque el sentido de pertenencia al propio grupo empuja a compararse con el otro grupo presente; y, a continuación, a valorar más las normas

¹³⁶ Páez, D. (2004), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson Educación.

¹³⁷ Tajfel y Turner citados por: Gil, P. y Alcover, C.M. (2007), *Introducción a la psicología de los grupos*, Madrid, Pirámide, p.85.

¹³⁸ Turner, J.C. (1987), *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory*, Oxford, Basil Blackwell.

y las costumbres del grupo al que se pertenece. Incluso ocurre que las actitudes de los miembros tienden a ser más extremas después de la interacción grupal que antes de la interacción; es decir, se da una intensificación en la dirección (actitudes, conductas, etc.) que el propio grupo ya presentaba antes del contacto.

Una de las explicaciones que se ha dado de la polarización es la comparación social,¹³⁹ que nos hace tomar posiciones no neutrales, sino a manifestar posiciones tan extremas y con tanto convencimiento como los demás de nuestro grupo; hay en ello mucho de buscar una buena valoración por parte de los demás, y de refuerzo de la autoestima. Por ello, buscamos adaptarnos a la norma del grupo,¹⁴⁰ más allá de que exista un convencimiento de que eso es lo mejor.

En el apartado siguiente analizaremos cómo se da esa polarización en las aulas, cuando los grupos que consideramos son los formados por cada sexo.

Estereotipos de género en la escuela

El estereotipo ha sido definido como una creencia exagerada asociada a una categoría, con la función de justificar nuestra conducta en relación a esa categoría.¹⁴¹ Esa creencia exagerada va unida con frecuencia a una predisposición y actitud desfavorable hacia cualquier persona del grupo al que se atribuye el estereotipo.¹⁴²

¹³⁹ Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. y Olson, J. (2003). *Psicología social*, Madrid, Paraninfo.

¹⁴⁰ Gil, F. y Alcover, C.M. (2007), *Introducción a la psicología de los grupos*, Madrid, Pirámide.

¹⁴¹ Jayme, M. y Sau, V. (2004), *Psicología diferencial del sexo y el género*, Barcelona, Icaria.

¹⁴² Tajfel, H. (1984), *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*, Barcelona, Herder; Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993), *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

En lo que respecta a los estereotipos de género, estos no hacen más que reconocer que el grupo sobre el que se aplica son los hombres o las mujeres.

Como afirman diversos autores,¹⁴³ a pesar de la formal igualdad de oportunidades que se da en la escuela y otros espacios, el estereotipo se configura como una amenaza situacional; esto significa que el estereotipo aparece como una situación negativa subjetiva, percibida por el sujeto en un entorno determinado, y que le lleva a la cierta desidentificación. Eso puede llevar, por ejemplo, a que un estudiante perteneciente al grupo de un sexo determinado perciba algunos campos profesionales como propios del otro sexo, y en consecuencia sienta cierto desánimo (desidentificación) para dirigirse hacia las materias relacionadas con esas profesiones. En ese sentido, el estereotipo no es solamente una amenaza externa, sino que con frecuencia, y de modo difícilmente perceptible por el sujeto, es uno mismo que se auto-limita por el hecho de pertenecer a un grupo sobre el que se aplica un estereotipo. Los rasgos estereotipados son perversos porque, veladamente, restringen nuestras expectativas; y porque nos llevan a interiorizar los mitos, haciendo que limitemos nuestra conducta para que encaje con ellos.¹⁴⁴

Lógicamente, si el estereotipo está presente, por mucha igualdad formal que se procure en un espacio educativo, las oportunidades de cada sexo pueden quedar mermadas de forma inconsciente e invisible durante mucho tiempo. Es quizás por eso que las estadísticas muestran como, después de más de diez años de escolarización conjunta e igualitaria de chicas y chicos, en el momento de las elecciones profesionales hay enormes diferen-

¹⁴³ Steele, C.M. (1997), "A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance", *American Psychologist*, 52(6), 613-629; Vouillot, F. (2004), "Enjeu et mise en jeu de l'identité sexuelle dans les conduites d'orientation", en Perrot, A.M. et al. *Quelle mixité pour l'école?*, Paris, Éditions Albin Michel, pp.47-55.

¹⁴⁴ Askew, S. y Ross, C. (1991), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós.

cias de proporción para cada sexo en función de la profesión o estudios postobligatorios que se siguen.

El hecho de que los estereotipos se aprendan en la interacción social, nos lleva a valorar su trascendencia educativa respecto a la igualdad de oportunidades real entre hombres y mujeres. Las acciones educativas deben empezar pronto, puesto que a los tres años, niñas y niños ya muestran desaprobación por las conductas de género inapropiadas, y son cuidadosos para jugar con juguetes apropiados a su sexo cuando otros niños y niñas están presentes. Los niños descubren muy pronto la necesidad de la conformidad con las expectativas de género si quieren adaptarse al grupo de sus iguales.¹⁴⁵ Parece muy probable que la imitación infantil tenga un papel importante en la reproducción de algunas conductas culturalmente asociadas a cada sexo.

Cabe precisar aquí que, si bien los estereotipos son aprendidos, la psicología diferencial reconoce ciertas variaciones conductuales entre niñas y niños que no pueden ser atribuidas sin más a las interacciones o la educación recibida: la simple existencia de unas conductas diferentes para cada sexo no constituyen una evidencia de causalidad entre rol cultural y conducta de género. Maccoby y Jacklin¹⁴⁶ llegaron a la conclusión de que la simple presión externa no es suficiente para explicar el grado de diferencia de roles entre sexos, al tiempo que sabemos que los padres, por su proximidad, son los primeros en ser copiados como modelos de género; junto a eso, cabe añadir que niñas y niños suelen estar expuestos a modelos de su propio sexo, los cuales acostumbran a ser más imitados por el hecho de que los perciben como más similares a ellos.

¹⁴⁵ Hibbard, D.R. y Buhrmester, D. (1998), "The Role of Peers in the Socialization of Gender-Related Social Interaction Styles", *Sex Roles: A Journal of Research*, 39(3-4), 185-202.

¹⁴⁶ Maccoby, E.H. y Jacklin, C.N. (1978), *The Psychology of Sex Differences*, Stanford, Stanford University Press.

La siguiente precisión es importante para el tema que estamos tratando: la misma noción de comportamiento masculino o femenino solo toma sentido en un contexto mixto. Dicho de otro modo: es a través de la comparación con el otro grupo que las niñas elaboran una autoimagen que se adecua a un estereotipo femenino.¹⁴⁷ Ese efecto de la comparación social se produce porque en ella siempre se toma un modelo con el que compararse, creándose un prototipo o modelo que acaba convirtiéndose en estereotipo.¹⁴⁸ Las afirmaciones anteriores nos llevan a consideraciones importantes.

En primer lugar, a reconocer que los estereotipos de género no son únicamente consecuencia de la visión que tenga la sociedad sobre un sexo. Sin duda, este factor existe, pero no es el único. En segundo lugar, debemos afirmar que existen factores internos en el grupo de un sexo determinado que contribuyen también a la creación de los estereotipos de género. En tercer lugar, vemos que las condiciones de entorno, la presencia simultánea de ambos sexos, lleva a la comparación social; la no-presencia de ambos sexos en un entorno limita esa comparación social y sus efectos.

En un entorno en el que estén presentes ambos sexos, hay un aumento de los estereotipos de género por el simple hecho de esa presencia simultánea; con ello, la divergencia de actitudes entre chicas y chicos también aumenta. Ello se aprecia con claridad en las estadísticas que muestran las elecciones formativas postobligatorias, y en las opciones profesionales a las que se dirige cada sexo. Concretamente, los chicos se sienten más atraídos por las lenguas, la biología o el teatro, y las chicas por la física y la

¹⁴⁷ Duru-Bellat, M. (1995), "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales", *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109, p.84.

¹⁴⁸ Jayme, M. y Sau, V. (2004), *Psicología diferencial del sexo y el género*, Barcelona, Icaria.

tecnología, cuando son escolarizados separadamente.¹⁴⁹ Detrás de estos hechos se halla la comparación social que se produce en un entorno mixto, por la que –por ejemplo– las chicas tienden a subestimarse en las materias socialmente consideradas masculinas cuando están en presencia de chicos.

Con ello se puede apreciar la trascendencia educativa de hechos organizativos, como la decisión de crear un entorno educativo *single-sex* o coeducativo; sin duda, las presiones de género que aparecen en este último suponen un reto, y medidas específicas para conseguir que chicas y chicos desarrollen su aprendizaje con libertad, y en igualdad de oportunidades.

¹⁴⁹ Duru-Bellat, M., *ibidem*; Bowe, A. *et al.* (2015), “Urban Elementary Single-Sex Math Classrooms: Mitigating Stereotype Threat for African American Girls”, *Urban Education*, abril, 1-30.

Los efectos del contacto

En este apartado analizaremos con mayor detalle algunas cuestiones psicosociales referentes a la escolarización de chicas y chicos; como se habrá apreciado, la escolarización y su misma estructura y organización, cataliza algunos de esos aspectos. Las modalidades de agrupación mixta o la separación de niñas y niños se vislumbra como factor a tener muy en cuenta si se pretende una perspectiva de género sobre los quehaceres escolares.

Antes de seguir profundizando, cabe decir que el establecimiento de aulas *single-sex* o mixtas no es el único ni el principal elemento de excelencia escolar. Muchos otros aspectos pueden hacer de una escuela, diferenciada o coeducativa, una buena o una mala escuela. Incluso se puede afirmar que, en lo referido al género, las aulas diferenciadas pueden ser un caldo de cultivo de estereotipos y sexismo, a la vez que una escuela coeducativa puede conseguir importantes avances en la igualdad; y lo mismo vale para la proposición contraria. Sin embargo, la decisión de crear aulas diferenciadas o mixtas no es una cuestión de menor importancia cuando se valoran las cuestiones de género.

En estas páginas intentamos analizar una educación, mixta o diferenciada, que se da junto a muchas otras prácticas educativas. La mixticidad o la separación deben guardar una armonía con el sistema pedagógico elegido por la escuela. Y la simple separación o mixticidad escolares no constituyen un sistema pedagógico.

La hipótesis del contacto

Se ha dado por supuesto con frecuencia que la proximidad y el trato entre chicas y chicos contribuye a la desaparición de los estereotipos de género.

Posiblemente el origen de esta suposición esté en la obra de Gordon Allport,¹⁵⁰ quien a mediados del siglo pasado teorizó sobre el tema.¹⁵¹ Allport afirma que los prejuicios se producen por ignorancia y, en consecuencia, propone la necesidad de contacto y relación para poder eliminarlos. El contexto en el que Allport escribió sobre esta cuestión era el de Estados Unidos con sus problemas y conflictos interraciales.¹⁵²

Pero, en primer lugar, la misma hipótesis de Allport reconoce que ese contacto no puede ser indiscriminado, sino que requiere unas condiciones para su efectividad. Además, sus consideraciones hacen referencia al contacto entre grupos mayoritarios y minoritarios. Y, en segundo lugar, con el tiempo la hipótesis de Allport no ha podido ser corroborada por las revisiones, la in-

¹⁵⁰ Allport, G.W. (1979), *The Nature of Prejudice*, Cambridge, Perseus Books (1ª edición de 1954).

¹⁵¹ Dovidio, J.F., Glick, P. y Rudman, L.A. (2005), *On The Nature of Prejudice: fifty years after Allport*, Malden, Blackwell.

¹⁵² Stephan, W.G. (1987), "The contact Hypothesis in intergroup relations", en Hendrick, A. C., *Group Processes and Intergroup Relations*, Newbury Park, Sage Publications, pp.13-40.

vestigación o la práctica.¹⁵³ Cornelius Riordan¹⁵⁴ lo ha expresado así: "los investigadores han visto como los efectos positivos (del contacto) varían. Durante los últimos treinta años, numerosos estudios han reconocido resultados negativos del contacto en forma de mayor aislamiento, prejuicio, hostilidad y menor autoestima. En la actualidad, sin embargo, la hipótesis del contacto es poco defendida, y el efecto del contacto sobre los estereotipos se muestra difícil de aclarar".

Efectivamente, el contacto contribuye al conocimiento de los demás, pero también deja al descubierto las diferencias; intentar mostrar a dos grupos como iguales, indiferenciados, puede dificultar en mayor grado un posterior reconocimiento de las diferencias existentes y puede incluso aumentar los prejuicios. Y, aun teniendo efectos positivos el contacto interpersonal con personas concretas de otro grupo, la investigación reconoce que ese efecto no se generaliza al resto de miembros de ese grupo.¹⁵⁵

De forma similar lo ven otros autores,¹⁵⁶ quienes afirman la falsedad de la frecuente suposición de que basta con poner juntos dos grupos en un terreno oficialmente igualitario para conseguir unas relaciones de igual a igual; los estereotipos pueden incluso aumentar.

En la práctica, y como hemos visto anteriormente, la mixticidad escolar pone de manifiesto la paradoja: se trata de una modalidad en la que se supone la integración, el contacto y la cooperación entre niñas y niños; pero de hecho, se trata de un

¹⁵³ Stephan, W.G., *ibidem*; Gil, F. y Alcover, C.M. (2007), *Introducción a la psicología de los grupos*, Madrid, Pirámide.

¹⁵⁴ Riordan, C. (1990), *Girls and boys in school. Together or separated*, New York, Teachers College Press, p.42.

¹⁵⁵ Gil, F. y Alcover, C.M., *ibidem*.

¹⁵⁶ Cohen, E. y Roper, S. (1972), "Modification of Interracial Interaction Disability: An Application of Status Characteristic Theory", *American Sociological Review*, 37 (6), 643-657.

lugar de segregación –ya que las interacciones voluntarias entre sexos son poco frecuentes– y de reproducción de los estereotipos presentes en las sociedades.

¿Dos culturas escolares?

Se ha definido la cultura de los iguales (*peer culture*) como un conjunto estable de actividades o rutinas, producciones, valores e intereses que los niños producen y comparten en la interacción con sus compañeros.¹⁵⁷ A continuación vamos a analizar cómo se da esa cultura de los pares en los entornos escolares.

En la escuela moderna conviven dos subculturas:¹⁵⁸ la pro-escolar, y la anti-escolar, que se caracteriza por el bajo esfuerzo y el rechazo a las normas escolares. En relación al género, la subcultura escolar anti-académica se ha desarrollado de modo especial en los chicos, que reproducen con frecuencia en los entornos educativos un patrón estereotipado de dureza, machismo, broma y agresividad; al mismo tiempo, entre las chicas es frecuente una subcultura menos visible y más basada en cierta resistencia a las normas.

Esas dos subculturas se ponen de manifiesto después en sus interacciones sociales.¹⁵⁹ Maccoby,¹⁶⁰ fruto de su amplio estudio sobre las actitudes e interacciones entre niños y niñas, concluye: “la respuesta a la cuestión de si aparecen diferentes culturas en el grupo de los chicos y el de las chicas es: sí”. Esas culturas, con

¹⁵⁷ Corsaro, W.A. y Eder, D. (1990), “Children’s Peer Cultures”, *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.

¹⁵⁸ Páez, D. et al. (2004), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson Educación.

¹⁵⁹ Hibbard, D.R. y Buhrmester, D. (1998), “The Role of Peers in the Socialization of Gender-Related Social Interaction Styles”, *Sex Roles: A Journal of Research*, 39(3-4), 185-202.

¹⁶⁰ Maccoby, E.E. (2003), *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Cambridge, Harvard University Press, p.56.

sus propias normas sociales adquiridas, afectan al desarrollo personal, puesto que existe una valoración de las conductas como apropiadas o inapropiadas para el propio sexo.

Se ha puesto la causa de esta aparición de dos subculturas de iguales, diferentes para cada sexo, en el hecho de que chicas y chicos destinan mucho tiempo a la interacción con otros compañeros del mismo sexo, y en presencia del otro sexo, creándose dos entornos distintos en el mismo espacio escolar.¹⁶¹ Parece ser que esta causa es mucho más determinante que la influencia que pueden tener los padres.¹⁶²

Sadker y Sadker¹⁶³ han destacado otro aspecto, que profundizaremos más adelante: el aula consiste en dos mundos: uno de los niños en actividad, el otro de las niñas en inactividad. La investigación etnográfica en escuelas muestra como las mismas niñas y niños hablan de ellos o ellas como equipos o grupos diferentes, con unas esferas de actuación y unas culturas propias.¹⁶⁴ Estas dos culturas o grupos, parecen tener un componente competitivo y defensivo: “existe una constante presión entre chicas y chicos dentro de un aula mixta para defender la identidad de género”.¹⁶⁵

¹⁶¹ Martín, C.J. y Fabes, R.A. (2001), “The Stability and consequences of Young Children’s Same-Sex Peer Interactions”, *Developmental Psychology*, 37(3), 431-446.

¹⁶² Royo, P. (1993), *El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Psicología; Lippa, R.A. (2002), *Gender, Nature and Nurture*, Mahwah, NJ, Erlbaum Associates.

¹⁶³ Sadker, M. y Sadker, D. (1995), *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*, New York, Touchstone.

¹⁶⁴ Thorne, B. y Luria, Z. (1986), “Sexuality and gender in children’s daily worlds”, *Social Problems*, 33(3), 31-48.

¹⁶⁵ Ballarín, P. (2001), *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Síntesis, p.155.

Adolescentes

Al llegar la adolescencia, si bien la autosegregación de los sexos disminuye,¹⁶⁶ la sexualización de las dos culturas descritas aumenta, y chicas y chicos se perciben a sí mismos como actores sexuales; esa sexualización, en cierto sentido es más intensa en ellas que en ellos. Para muchas chicas, la apariencia y las relaciones con chicos empiezan a ser preponderantes respecto a otras actividades.¹⁶⁷

Diversos autores reconocen algo parecido: que la importancia y las consecuencias del atractivo físico pueden ser mayores para las chicas, porque es una parte más importante del rol de género y del autoconcepto femenino en muchas culturas. Para muchas chicas adolescentes, una apariencia atractiva, sexy, es central en su autoconcepto, lo cual puede ser causa de una imagen corporal negativa, trastornos de conducta alimentaria, timidez y baja autoestima; paradójicamente, “estos problemas de ajuste pueden ser mayores para las adolescentes más atractivas que para las que lo son menos, pues su apariencia es a menudo el componente más importante de su autoestima”.¹⁶⁸

Conviene hacer referencia a un fenómeno que posiblemente actúe como catalizador de esos hechos. Se trata de la sexualización que ha aparecido con fuerza, ya desde la etapa infantil, en muchos países occidentales. En 2006, *Australia Institute*¹⁶⁹ publi-

¹⁶⁶ Maccoby, E.E., *ibidem*.

¹⁶⁷ Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, Rutgers University Press.

¹⁶⁸ Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata, p.155.

¹⁶⁹ Rush E. y La Nauze, A. (2006), *Corporate paedophilia: sexualisation of children in the media*, Australia Institute, Discussion Paper 90, octubre de 2006; Rush, E y La Nauze, A., (2006), *Letting children be children: stopping the sexualisation of children in Australia*, Discussion Paper 93, diciembre de 2006.

có dos documentos sobre este punto que tuvieron un gran eco en los medios, y sectores próximos a la educación mostraron gran interés (padres, educadores, etc.). Todo ello motivó que en 2008¹⁷⁰ el Senado encargara a un comité un informe, el cual recogía la siguiente definición: sexualización, para un psicólogo, significa que el único valor atribuido a una persona es su sexualidad, el atractivo sexual, excluyendo otras características.

Esa sexualización, al mismo tiempo, está impregnada por los estereotipos de género. El informe citado admite que el proceso ha aumentado notablemente en los últimos años, y que esa sexualización se presenta con mayor frecuencia referida a las mujeres. Nuestras chicas “entran precozmente en una cultura más peligrosa, más sexualizada y más influenciada por los medios masivos de comunicación. Se enfrentan a presiones increíbles para ser bellas y sofisticadas. Al tiempo que navegan en un mundo más peligroso, las jovencitas de hoy están menos protegidas. Resulta que todavía sigue vigente la vieja queja de Simone de Beauvoir: ‘las muchachas dejan de ser, y comienzan a parecer’. O, como expresó con frase genial: ‘las muchachas, que son los sujetos de sus propias vidas, se convierten en los objetos de otras vidas’”.¹⁷¹

Tony Little, que ha sido director de la escuela *single-sex* inglesa Eton durante muchos años, valora preservar durante más años la inocencia infantil como garantía para que los alumnos sean ellos mismos,¹⁷² evitando las presiones que les llevan a la sofisticación y las conductas sexualizadas desde muy temprana edad. Little reconoce que las aulas diferenciadas facilitan esa maduración natural, así como una educación sexual.

¹⁷⁰ Standing Committee on Environment, Communications and the Arts. (2008), *Sexualisation of children in the contemporary media*, Canberra, Senate Printing Unit.

¹⁷¹ Marina, J.A. (2008), La sexualización precoz, <<http://www.movilizacioneducativa.net>>.

¹⁷² Global Education & Skills Forum, 2015, <<https://educationandskillsforum.org>>.

Respecto a la valoración y popularidad individual ante los demás, nos conviene definir el 'estatus': se trata de la posición que ocupa cada miembro de un grupo en el sistema de relaciones interno, en función de los valores y normas que rigen en ese grupo.¹⁷³ En las aulas escolares se han descrito tres estatus: el académico, relacionado con el rendimiento escolar; el social, basado en el género, la edad, la clase social o la etnia; finalmente, el estatus de los iguales, basado en las relaciones informales de los alumnos, y que ha mostrado como indicadores más importantes la popularidad, el atractivo, el vestido, la habilidad atlética, etc.

La popularidad se convierte en un valor de gran relieve en la etapa adolescente: mientras que la amistad se refiere a un vínculo estrecho entre dos o más personas, "la popularidad refleja la manera en que un individuo es considerado dentro de la estructura de iguales más amplia y la manera en que la cuadrilla lo trata. Generalmente los individuos populares son amistosos, sensibles y tienen sentido del humor. Los deportistas de éxito pueden obtener también considerable prestigio en las comunidades que valoran la competición y la victoria. Otros atributos que son importantes para la popularidad de los adolescentes incluyen, por ejemplo, ser inteligente, ir vestido a la moda y seguir estilos particulares de música popular. Ser atractivo físicamente es importante para la popularidad".¹⁷⁴

En consecuencia, la principal competición escolar no parece darse en el terreno académico. Se trata de una competición por el respeto y la popularidad a los ojos de los iguales y del otro sexo, en aspectos muy alejados de los objetivos escolares, como ya afirmó Coleman¹⁷⁵ en los años sesenta.

¹⁷³ Gil, F. y Alcover, C.M. (2007), *Introducción a la psicología de los grupos*, Madrid, Pirámide.

¹⁷⁴ Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata, p.155. ver también: Eder, D. (1995), *School Talk; Gender and Adolescent Culture*, New Brunswick, Rutgers University Press.

¹⁷⁵ Coleman, J.S. (1968), *The adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*, New York, The Free Press (1ª edición de 1961).

Los criterios de popularidad muestran gran divergencia entre los dos sexos:¹⁷⁶ para los chicos, aparece una gran valoración de las cualidades físicas y atléticas, de la independencia, de una cierta relajación, de la capacidad de desafiar las normas escolares, y un *savoir-faire* en sus relaciones con las chicas. Entre las chicas, la popularidad incorpora el medio social de origen, la apariencia física, la capacidad de gestionar relaciones con el otro sexo, y el éxito en los resultados escolares.

Al mismo tiempo, la diferencia de madurez, en la que las chicas aventajan a los chicos, hace que ellos se sientan desplazados: "ellos saben que las chicas de su clase y, en general, las de su edad, no se interesan por ellos, y tienden a expresar frustración llamando la atención y exagerando sus actitudes, intentando de ese modo herir la sensibilidad de las chicas con sus palabras".¹⁷⁷ Y la presencia del otro sexo, lleva a las chicas a actuar en mayor medida según los estereotipos de género.¹⁷⁸

Imagen personal y socialización

La psicología diferencial ha reconocido la importancia social y personal de aspectos como la imagen externa y el atractivo físico. Las personas con mayor atractivo físico disponen de ventajas en la socialización, puesto que el entorno reacciona de modo más favorable; chicos y chicas, por lo menos a partir de cierta edad, son conscientes de estas valoraciones, por lo que parece muy probable que afecte a su comportamiento y actitudes.¹⁷⁹ En

¹⁷⁶ Duru-Bellat, M. (1995), "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales", *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.

¹⁷⁷ Félix, B. (2004), "L'éducation sexuelle à l'école", en Perrot, A. et al., *Quelle mixité pour l'école?*, Paris, Éditions Albin Michel, pp.93-100.

¹⁷⁸ Lippa, R.A. (2002), *Gender, Nature and Nurture*, Mahwah, NJ, Erlbaum Associates.

¹⁷⁹ Aiken, L.R. (1999), *Human Differences*, New Jersey, Mahwah-Lawrence Erlbaum Associates.

consecuencia, muchos alumnos pueden tomar decisiones y actuar para causar buena impresión, para mejorar su imagen y ser evaluados positivamente, al mismo tiempo que les hace sentir más a gusto con ellos mismos.

En las chicas se correlacionan el atractivo con aspectos como la felicidad y la autoestima, mientras que con los chicos eso no pasa de forma significativa.¹⁸⁰ Algunos autores¹⁸¹ atribuyen este hecho a los cambios corporales que aparecen en la pubertad, y en un entorno cultural que asocia la delgadez con el atractivo físico; las chicas son las más afectadas en su autoestima por estas características, y muestran con mayor frecuencia disgusto ante su apariencia, desarrollando más depresiones y disfunciones alimentarias.¹⁸² En cualquier caso, en la adolescencia, la apariencia física es un elemento destacado del autoconcepto, y las chicas están más insatisfechas con su cuerpo que los chicos;¹⁸³ más en concreto, los chicos parecen más insatisfechos con su altura, mientras que para las chicas el peso es más significativo. Esas insatisfacciones son reforzadas por la llamada 'audiencia imaginaria':¹⁸⁴ niños y niñas anticipan las reacciones que tendrán los compañeros, con la suposición de que los demás serán tan críticos hacia ellos como lo son de sí mismos.

Todo ello lleva a que en las relaciones entre los sexos que tienen los adolescentes, se incremente la importancia de los aspectos descritos (apariencia, atractivo, ropa, etc.), lo que lleva a una disminución de la atención a los aspectos académicos es-

¹⁸⁰ Amelang, M. y Bartussek, D. (1986), *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*, Barcelona, Herder.

¹⁸¹ Páez, D. et al. (2004), *Psicología social, cultura y educación*, Madrid, Pearson Educación.

¹⁸² Baron, R.A. y Byrne, D. (1998), *Psicología social*, Madrid, Prentice Hall.

¹⁸³ Coleman, J.C. y Hendry, L.B., *ibidem*.

¹⁸⁴ Elkind, D. (1967), "Egocentrism in adolescence", *Child Development*, 38, 1025-1034.

colares.¹⁸⁵ Hace muchos años, refiriéndose a la larga tradición coeducativa de Estados Unidos, Coleman¹⁸⁶ ya intuyó la posible potenciación de los aspectos no académicos en esos entornos: "generalmente se admite que es mejor para los chicos y las chicas estar juntos en la escuela durante la adolescencia, y que si no es mejor para su rendimiento académico al menos sí lo es para su socialización. Pero esto puede no ser así; depende mucho de las actividades en que se dé esta relación. La coeducación en algunas escuelas puede ser enemiga del rendimiento académico y también de la socialización. La dicotomía, con frecuencia forzada, entre el énfasis académico y la socialización es falsa, ya que olvida que gran parte de la energía de los adolescentes no está dirigida hacia ninguno de esos dos objetivos".

En las situaciones sociales, en las que están presentes los estereotipos de imagen personal citados antes, se potencia la angustia personal por estos temas.¹⁸⁷ La comparación social es un agente que se da con frecuencia en las aulas escolares, y puede favorecer reacciones de cierto estrés en los alumnos; para el caso de la comparación con el otro sexo en la escuela, sirva de ejemplo un caso descrito: las chicas muestran una mayor relación entre rendimiento atlético y autoestima cuando se comparan con otras chicas, que cuando se comparan con los chicos. Riordan¹⁸⁸ ha escrito que los entornos escolares *single-sex* proveen de más modelos de iguales del mismo sexo, y permiten que los mejores alumnos en todos los campos sean un modelo de comparación social.

¹⁸⁵ Salomone, R. (2003), *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling*, New Haven, Yale University Press.

¹⁸⁶ Coleman, J.S., *ibidem*, p.51.

¹⁸⁷ Steele, C.M. (1997), "A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance", *American Psychologist*, 52(6), 613-629.

¹⁸⁸ Riordan, C. (1990), *Girls and boys in school. Together or separate?*, New York, Teachers College Press.

Las relaciones de amistad muestran diferencias de consideración en los chicos y en las chicas. Ellas tienen relaciones más profundas, con un mayor componente emocional, de confianza y de intimidad respecto a unas pocas amigas con las que tienen contacto con frecuencia buscando apoyo.¹⁸⁹ Se trata, además, de una amistad muy igualitaria.¹⁹⁰ En el trato mutuo muestran gran capacidad de encontrar solución a los problemas mediante la negociación, la cooperación y el consenso.¹⁹¹

La amistad en los chicos, suele ser menos cohesionada y jerarquizada; se centra más en la acción y en la competición por equipos,¹⁹² y suele aparecer en actividades compartidas e intereses comunes.¹⁹³ Entre ellos, utilizan formas directas, imperativas o prohibitivas.

Aunque la conflictividad es mayor en los grupos de chicos, las relaciones entre chicas también presentan esas situaciones, con unas características muy distintas a las de los chicos y empleando estrategias como la exclusión, ignorar, 'hacer el vacío', que en contadas ocasiones emplea el otro sexo.

¹⁸⁹ Harter, S., Waters, P.L. y Whitesell, N.R. (1997), "Lack of Voice as a Manifestation of False Self-Behavior among Adolescents: The School setting as a Stage upon Which the Drama of Authenticity is Enacted", *Educational Psychologist*, 32(3), 153-173; Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata.

¹⁹⁰ Corsaro, W.A. y Eder, D. (1990), "Children's Peer Cultures", *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.

¹⁹¹ Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003), *Psicología de la adolescencia*, Madrid, Ediciones Morata.

¹⁹² Harter, S., Waters, P.L. y Whitesell, N.R. (1997), "Lack of Voice as a Manifestation of False Self-Behavior among Adolescents: The School setting as a Stage upon Which the Drama of Authenticity is Enacted", *Educational Psychologist*, 32(3), 153-173.

¹⁹³ Maccoby, H.E. (2003), *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Cambridge, Harvard University Press.

Sobre la supuesta neutralidad de género

Con frecuencia se da por supuesto que la mixticidad en las aulas ofrece a chicas y chicos de las mismas oportunidades; puesto que aprenden los mismos contenidos y competencias, y con el mismo profesor, podría parecer lógico pensar que la integración de ambos sexos en una clase lleva a una mayor igualdad. Sin embargo, se trata de una afirmación superficial: no tiene en cuenta que chicas y chicos, pertenecientes a dos culturas distintas y sometidos a presiones sociales de género, pueden reaccionar de maneras muy diferentes ante los mismos estímulos educativos; y, en ocasiones, ni siquiera reciben los mismos estímulos a pesar de compartir las aulas.¹⁹⁴

Diversos autores han planteado en qué medida los estereotipos sociales de género, presentes en las aulas, pueden influir en los resultados académicos, personales, etc. Steele¹⁹⁵ ha desarrollado el tema a partir de la siguiente cuestión: desde el punto de vista de un observador, las situaciones de un chico y de una chica en una clase son esencialmente idénticas. El profesor es el mismo; los libros de texto son los mismos; y en las mejores aulas, los alumnos y alumnas son tratados de igual forma. ¿Es posible, sin embargo, que puedan experimentar la clase de diferente modo, y que ello afecte de manera significativa en su rendimiento y su éxito escolar?

La respuesta engloba múltiples aspectos; pero la cuestión central son los estereotipos que se aplican a un grupo determinado, y los efectos que pueden tener en los individuos de ese grupo estereotipado. Steele afirma que se trata de cierta amenaza para

¹⁹⁴ Subirats, M. (1999), "Género y escuela", en Lomas, C., *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.

¹⁹⁵ Steele, C.M. (1997), "A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance", *American Psychologist*, 52(6), 613-629, p.613.

esas personas, por la reacción emocional que les causa conocer que forman parte de un grupo sobre el que se aplica determinado estereotipo. Dicho de otro modo, el aspecto sobre el que un estudiante es estereotipado —por su pertenencia a un grupo determinado—, puede generar en él una auto-adaptación al estereotipo que recibe, por ejemplo desmotivándose y despreocupándose de mejorar en aquellos temas sobre los que el estereotipo supone que no puede hacer bien.

Es importante reconocer que esa desmotivación (desidentificación) es un proceso interno, subjetivo. Aunque el estereotipo llega al individuo desde su entorno, posiblemente es suficiente por su parte una percepción sutil, sin exageradas presiones externas, para que cambie sus actitudes en los aspectos en los que se le aplica el estereotipo. Se trata, en definitiva, de una autolimitación que se impone uno mismo ante los prejuicios, aunque estos sean poco explícitos.

Hemos mostrado anteriormente que, en las aulas, los grupos que se forman y que adquieren mayor relevancia psicosocial son: el de los chicos y el de las chicas. En consecuencia, los estereotipos de género y la desidentificación pueden llegar a ser un factor que condicione en gran medida las posibilidades de cada alumno: el aprendizaje y resultados en algunas materias, las actitudes ante ciertos retos académicos, las orientaciones profesionales, el conocimiento propio, o dificulte la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

Estos aspectos descritos por Steele hallan eco en otros trabajos como el de Pollack:¹⁹⁶ “en mi estudio, los chicos manifiestan una vez tras otra que no es aceptable mostrarse demasiado listo en clase, ya que eso puede ser etiquetado como desagradable, estúpido o afeminado. Del mismo modo que las chicas en entor-

¹⁹⁶ Pollack, W. (1999), *Real Boys*, New York, Henry Holt and Company, p.16.

nos mixtos han sido forzadas a esconder su seguridad, los chicos se sienten presionados a esconder sus deseos de relaciones auténticas y su sed de conocimiento. Para conseguir la aceptación entre sus iguales y protegerse del ridículo, los chicos se centran con frecuencia en mantener su máscara y en hacer todo lo posible por evitar mostrar interés en temas creativos o intelectuales”.

Duru-Bellat¹⁹⁷ escribe que los grupos de chicos controlan con esmero los comportamientos que suponen adecuados para ellos, y pone el siguiente ejemplo: el hecho de sacar buenas notas puede ser considerado como femenino, y pueden llegar a tener miedo al éxito académico; la alternativa puede ser el rechazo a la escuela u obtener buenos resultados solo en materias estereotipadas como masculinas, como las ciencias o las matemáticas. En cualquier caso, es un hecho constatado el mayor rendimiento académico de las chicas¹⁹⁸ que se aprecia en todas las áreas.¹⁹⁹ Junto a eso, los profesores prestan una atención y dedicación mayor, y con frecuencia negativa, hacia los chicos:²⁰⁰ “en muchas aulas, la norma de marginar a las mujeres se refuerza progresivamente a medida que el profesorado persistentemente invierte más tiempo con los chicos, da más valor a las experiencias de los varones, los trata más individualmente con nombre y apellido y con identidad propia”.²⁰¹ En ese sentido se han planteado dudas sobre la atención educativa que recibe cada sexo en el aula: a pesar de estar en la misma clase, leer los mismos libros y escuchar al mismo profesor, los niños y las niñas reciben una educación

¹⁹⁷ Duru-Bellat, M. (1995), “Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales”, *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.

¹⁹⁸ Kraemer, S. (2000), “The Fragile Male”, *British Medical Journal*, 321, 1609-1612.

¹⁹⁹ Sarramona, J., en: Colom, A.J. et al. (2004), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel.

²⁰⁰ Askew, S. y Ross, C. (1991), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós; Sadker, M. y Sadker, D. (1995), *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*, New York, Touchstone.

²⁰¹ Spender, citado por Acker, S. (2000), *Género y educación*, Madrid, Narcea, p.121.

muy diferente.²⁰² Las conversaciones e interacciones en el aula tienen un predominio masculino: los chicos preguntan más y responden a más preguntas, son más alabados y más criticados por los profesores,²⁰³ muestran un mayor liderazgo y dominio, presentan más estereotipos de género y falta de cooperación.²⁰⁴

Terminamos este apartado considerando, de nuevo, la diferencia que supone un entorno escolar respecto a otros puntos de encuentro entre los sexos. Las características de la escuela fuerzan el encuentro de los iguales durante muchas horas, y con unos objetivos con frecuencia alejados de los deseos de los alumnos. Quizás eso facilite que las aulas se conviertan en un escaparate, público, que presione hacia determinadas actitudes que no aparecen en otras situaciones: “en los entornos mixtos de iguales, en los cuales tienen la presión de competir por la atención de las chicas, los chicos a veces pueden comportarse —al menos en apariencia— como si no respetaran a las chicas. En estos espacios, por ejemplo, puede pasar que los chicos molesten a las chicas o se rían de ellas, o bien que se pavoneen con otros chicos de sus relaciones con chicas. Pero, cuando los chicos están en un entorno en el que creen que no recibirán hostilidad por el hecho de mostrar respeto a las chicas (en un entorno *single-sex* como puede ser una escuela diferenciada por sexos) muchos chicos pueden comenzar a comprender y apreciar eso que hace vulnerables e inseguras a las chicas. Si se les anima adecuadamente, los chicos muestran una natural inclinación a respetar estos sentimientos de las chicas”.²⁰⁵

²⁰² Sadker, M. y Sadker, D. (1995), *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*, New York, Touchstone, p.1.

²⁰³ Alberdi, I. y Martínez, L. (1988), *Guía didáctica para una orientación no sexista*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Plan para la Igualdad de oportunidades para las Mujeres; Askew, S. y Ross, C. (1991), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós.

²⁰⁴ Riordan, C. (1990), *Girls and boys in school. Together or separate?*, New York, Teachers College Press.

²⁰⁵ Pollack, W., *ibidem*, p.75.

De algún modo, la relación con los del grupo del mismo sexo es más fluida cuando los alumnos no sienten la presión que supone la presencia de personas del otro sexo. En ese sentido, la coeducación puede devaluar implícitamente cualquier tipo de relación de amistad chico-chica que no sea sexual.²⁰⁶

Las situaciones en las que está presente un solo sexo engendran una atmósfera particular, que evita algunos conflictos entre alumnos, y entre estos y el profesor.²⁰⁷ Todas las situaciones escolares son públicas para los alumnos; es importante que la escuela sea un espacio de confort, sin presiones ni miedo a humillaciones y vergüenza. En ello nos jugamos el aprendizaje, puesto que el alumnado debe actuar con espontaneidad y sin miramientos ante los retos que el profesorado les propone; no se puede aprender sin atreverse a hacer cosas que uno no sabe todavía hacer. Sin duda, la presencia de ambos sexos activa lo que Thorne²⁰⁸ llamó ‘límites de género’.

La presencia de ambos sexos en las aulas puede tener unos resultados conductuales y cognitivos que difieren mucho de los que se dan en entornos *single-sex* o en grupos reducidos. De hecho, la diferencia entre sexos es muy pequeña cuando observamos o evaluamos a chicas y chicos individualmente. Las diferencias entre sexos emergen fundamentalmente en las situaciones sociales, y su naturaleza varía según la composición de género del grupo.²⁰⁹

²⁰⁶ Barrio, J.M., (2004), “La coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica”, *Persona y Derriba*, 50, 325-354.

²⁰⁷ Askew, S. y Ross, C. (1991), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós.

²⁰⁸ Thorne, B. (1993), *Gentler Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, Rutgers University Press.

²⁰⁹ Maccoby, E.E. (1990), “Gender and Relationships. A Developmental Account”, *American Psychologist*, 45(4), 513-520.

La escuela es un entorno educativo que se ha llamado educación formal; en su organización se han tenido en cuenta los aspectos didácticos, horarios, reglamentos, currículum...; con menor frecuencia se ha considerado que, conviviendo con ese entorno escolar formal, existe todo un mundo de relaciones y percepciones informales que contribuyen o dificultan la educación de los alumnos. Ese otro mundo escapa a cualquier posibilidad de regularización, y puede ser un condicionante de los objetivos de la institución escolar: “nos equivocariamos si redujéramos los aspectos sociológicos de la escuela a solamente los aspectos puramente formales. Efectivamente, aunque la organización formal pretenda regular el sistema de valores mediante el ideario del centro, o precisar los roles y normas mediante el organigrama y el reglamento interno, en realidad nunca o casi nunca lo consigue. Para desesperación de los burócratas, la estructura de la organización formal se altera y pervierte, en mayor o menor grado y fortuna, para sus miembros; especialmente para aquellas personas que, como los alumnos, están más alejados de la cúpula de autoridad”.²¹⁰ Las interacciones entre iguales que se dan en las aulas escolares constituyen un componente escolar casi autónomo, no regulado directamente por los maestros ni por la planificación escolar.²¹¹

²¹⁰ Biscarri, J., Samper, I. y Sanuy, J. (1985), *Socialització infantil i dinàmica del grup-classe*, Lleida, Dilagro, p.47.

²¹¹ Grant, I. (1985), “Race-gender status, classroom interaction, and children’s socialization in elementary school”, en: Wilkinson, I.C. y Marrett, C.B., *Gender Influences in Classroom Interaction*, Orlando, Academic Press Inc., pp.57-78.

Del sexo al género, y vuelta

Es frecuente encontrar, en los autores que más se han dedicado al estudio de las organizaciones, el reconocimiento de que “es difícil, sino imposible, entenderlas sin apoyarse en un modelo básico del hombre y, sobre todo, de su forma de actuar y tomar decisiones”.²¹² Para comprender las posturas que han existido y existen en la actualidad en el campo educativo, se precisa conocer la noción sobre el ser humano que las fundamenta. Si se trata de cuestiones en torno al género, todavía se hace más necesario.

Para clarificarlo, podemos citar dos autores bien conocidos. Aristóteles partía de una concepción del actuar del ser humano que ilustran estas palabras: “por causa del placer realizamos acciones malas, mientras que por causa del dolor nos abstenemos de las acciones buenas. Por lo cual debemos ser educados desde la niñez, de manera que nos alegremos y suframos con las cosas que se debe, pues esta es la recta educación”.²¹³ Otro autor, Rousseau, afirmaba algo muy distinto: “es máxima incontestable que los primeros movimientos de la naturaleza son siem-

²¹² Bastons, M. (2000), *La toma de decisiones en la organización*, Ariel, Barcelona, p.13.

²¹³ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, II, 1004b.

pre rectos. No existe ninguna perversidad original en el corazón humano".²¹⁴

En consecuencia, es necesario un punto de partida antropológico que permita fundamentar el discurso educativo.

Naturaleza o cultura: del sexo al género.

Desde hace siglos ha sido una cuestión debatida la trascendencia relativa que tienen la naturaleza y la cultura en las conductas y decisiones personales. Diversas posturas filosófico-antropológicas dan preeminencia a una u otra. Se entiende por naturaleza la herencia genética, los condicionantes de la biología, todo aquello que de alguna forma llevamos con nosotros desde el nacimiento. La cultura, en cambio, hace referencia a los condicionantes ambientales, adquiridos, aprendidos después de nacer en nuestro entorno social y educativo.

Trasladados estos dos conceptos a nuestro tema, podemos hablar de sexo como parte de la naturaleza que nos ha sido transmitida por nuestros padres; mientras que el género se refiere a aquellas conductas y decisiones, relacionadas con la masculinidad o la feminidad, que tomamos fruto de la influencia de nuestro entorno social.

En las primeras sociedades humanas, no cabían estos planteamientos. Las ecuaciones naturaleza/cultura eran inexistentes por tratarse de pueblos en un estado primitivo, simple, cuyas únicas preocupaciones y ocupaciones eran la supervivencia como individuos y como especie. En esas etapas de la prehistoria y de la historia, la naturaleza condicionaba la actuación de las personas, dividiendo a la sociedad en dos esferas de actuación: de una parte

²¹⁴ Rousseau, J.-J. (1998), *Emilio, o de la educación*, Alianza, Madrid.

las mujeres, que dominaban el entorno privado y la reproducción; de otra parte, los hombres, que ocupaban el espacio de la caza y la guerra. De alguna forma, la naturaleza (el sexo) de nacimiento permitía prever la cultura (género) que se iba a desarrollar.

En las sociedades avanzadas, lo cultural (el género) ha dejado atrás esa estrecha dependencia del sexo, permitiendo que hombres y mujeres vivamos nuestras vidas en ámbitos impensables un siglo atrás.

En esta nueva situación, adquiere más sentido el concepto género. A partir de 1975 los esquemas sexo-género "tuvieron fortuna y se determinó utilizar el término sexo para las diferencias biológicas y el término género para las diferencias culturales".²¹⁵ Como se ha dicho, existen diversas interpretaciones y presupuestos antropológicos referidos a las categorías sexo y género. No es esta obra el lugar para presentarlas, pero sí hace falta una cierta explicación que defina la postura del autor. En primer lugar reconozco, como afirma Burggraf,²¹⁶ que en la persona humana, "el sexo y el género —el fundamento biológico y la expresión cultural— no son idénticos, pero tampoco son completamente independientes". Se entiende esa postura si se considera que el sexo tiene diversos niveles: algunos de ellos, como el biológico, permiten de ordinario una clara distinción entre mujeres y hombres a nivel cromosómico, gonadal y fenotípico que sin duda afecta a otros planos como el psicológico y el social; sin embargo, en estos dos últimos planos, con frecuencia no aparece una causalidad diáfana sobre si las conductas provienen del hecho de tratarse de una persona de un sexo determinado, o bien si son fruto de la educación y el entorno (del género).²¹⁷

²¹⁵ Aparisi, A. y Ballesteros, J. (2002), *Por un feminismo de la complementariedad. Nuevas perspectivas para la familia y el trabajo*, Eunsa, Pamplona, p.27.

²¹⁶ Burggraf, J. (2004), "Sexo y género: La naturaleza de la personalidad humana, centro de la batalla ideológica", *Nueva Revista*, noviembre-diciembre, pp.23-24.

²¹⁷ Ballarín, P. en Rodríguez, C. (2006), *Género y currículo*, Madrid, Akal.

En cualquier caso, reconocemos que en las diferencias entre hombres y mujeres toman parte la naturaleza y la cultura, y en muy distinta medida según los aspectos. Si todas las diferencias de género fueran culturalmente determinadas, “podríamos esperar encontrar algunas sociedades donde las mujeres sean las que aceptan riesgos y los hombres los que juegan con muñecas”.²¹⁸ Las diferencias atribuibles al sexo, aunque no supongan un destino ineludible, parece que sí son el origen de ciertas tipificaciones de la masculinidad y la feminidad. Dicho con otras palabras, difícilmente se va a dar una paridad estadística entre mujeres y hombres en todos los aspectos vitales. Al mismo tiempo, hay que reconocer que muchísimos rasgos de los seres humanos no están vinculados al sexo.²¹⁹

¿Escuela mixta o coeducativa?

Como se ha dicho, en este libro se usan como sinónimos —porque lo son— los términos coeducación y educación mixta. De hecho, la misma raíz de la palabra coeducación significa educar juntos, del mismo modo que la educación mixta se refiere a la presencia de ambos sexos en el mismo espacio escolar; y en algunos países incluso se usa el término *mixtidad* para referirse a la integración en las aulas de distintas culturas y etnias.

Sin embargo, en los últimos decenios, parece que el uso de uno u otro término (mixtidad y coeducación) va ligado a una diferente concepción de las cuestiones de género en la educación escolar. El término coeducación parece referirse a la voluntad expresa, y plasmada en el quehacer escolar, de potenciar la igualdad de géne-

²¹⁸ Hoff Sommers, C. (2006). *La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*, Palabra, Madrid, p.119.

²¹⁹ Von Martial, I. y Gordillo, M.V. (1992), *Coeducación: ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*, Eunsa, Pamplona.

ro entre los alumnos. Incluso, en algunos países, se ha introducido el término ‘coeducación reflexiva’ o ‘coeducación diferenciada’²²⁰ para designar una organización escolar mixta que fomenta espacios y tiempos *single-sex* para facilitar esos propósitos de igualdad.

Las propuestas coeducativas buscan la inclusión de la perspectiva de género en todo lo que se refiere a la educación; se convierten así en una interesante fuente de análisis de la situación escolar y de prácticas educativas que tienen en cuenta el sexo y el género como factores de gran importancia para la educación. Más aún: podría decirse que no solo se trata de un proyecto de mejora escolar, sino que establece esas actuaciones como prioritarias en la vida de la escuela, hasta el punto que se ha propuesto en alguna ocasión dejar de utilizar la palabra educación, sustituyéndola por la palabra coeducación.

La coeducación, más allá de un cambio en las prácticas escolares, se interesa por un cambio en los postulados tradicionales de género; puesto que “supone tomar como modelos de referencia tanto el modelo femenino como el masculino, tanto el ámbito privado o de lo cotidiano como el público. Esta postura comporta la revisión de ambos modelos para tratar de optimizar el desarrollo individual y el enriquecimiento mutuo de ambos sexos, revalorizando el modelo femenino”.²²¹

Una explicación a esa voluntad de cambio terminológico (de escuela mixta a escuela coeducativa), se encuentra con bastante frecuencia en textos teóricos y prácticos. Valga como ejemplo el siguiente: “los estereotipos sexistas, arrastrados durante tan-

²²⁰ Es el caso de la *differenzierte koedukation* en Alemania, o de la *reflexive coeducation* en diversos países de Europa. Véanse algunos planteamientos sobre la cuestión en: Fize, M. (2004), “Sortir la mixité des tabous”, en Perrot, M. et al., *Quelle mixité pour l'école?* Paris, Éditions Albin Michel.

²²¹ Espin, J. et al. (1996), *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Barcelona, Laertes, p.27. Véase también Stein, E. (2001), *La mujer*, Madrid, Palabra.

to tiempo, no podían desaparecer automáticamente solo por el hecho de agrupar a niñas y niños en las aulas, y por el hecho de que recibieran los mismos contenidos. Al contrario, sin negar el avance que ha supuesto, la escuela mixta ha reproducido los mismos estereotipos bajo formas más sutiles de discriminación”.²²² Se insiste en que la escuela mixta sigue reproduciendo las desigualdades, mientras que la coeducación evitaría las prácticas sociales habituales en las escuelas en la actualidad. Y se propone una coeducación que implica “un cambio en los contenidos curriculares, en la organización escolar, en la pedagogía tradicional y en los sistemas de evaluación”.²²³

Esas prácticas escolares que impiden la igualdad se relacionan habitualmente con el currículo oculto: factores sutiles, implícitos, imperceptibles para los mismos profesores e instituciones que los reproducen,²²⁴ pero que influyen educativamente en el alumnado. Por ese motivo, se lleva a cabo un análisis microsociológico de esas situaciones: de las relaciones, valores, actitudes, lenguaje, del currículo oficial y oculto, de los libros de texto, de la posición de la mujer en el sistema de enseñanza, de las diferencias de participación de cada sexo en las diversas áreas de conocimiento, etc. Uno de los espacios escolares de atención prioritaria para la coeducación es el patio escolar; es allí donde se manifiesta con mayor fuerza la diferenciación sexual y de género, mostrando que la mixticidad de las aulas desaparece cuando el alumnado tiene la posibilidad de relacionarse libremente.²²⁵

²²² Vallejó, D. (1999), *Deu anys d'experiències escolars en coeducació a Catalunya (1989-1999). Un recull i recerca relativa a la igualtat d'oportunitats de noies i nois*. <<http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/199899/memories/dvallejó.pdf>>

²²³ Tomé, A. (1999), “Sabers i realitats. La coeducació: una altra manera de pensar, de sentir i de canviar la realitat educativa”, en Izarra, M. y López, A. *El femení com a mirall de l'escola*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, p.47.

²²⁴ Bonal, X. (1997), *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Barcelona, Graó.

²²⁵ Zaidman, C. (1996), *La mixité à l'école primaire*, Paris, l'Harmattan.

En referencia a otro aspecto, no deja de sorprender que el movimiento coeducativo apenas hace referencia a la progresiva feminización de la profesión docente. Las consecuencias de este hecho, a nivel social y educativo, no son bien conocidas: “otro importante tema que deben considerar quienes se dedican a las políticas educativas es que, en algunos casos, algunas escuelas están dominada por las mujeres hasta tal punto que se podría pensar que eso pueda tener efectos negativos, alienando a los niños varones en las actividades educativas e impactando en su atención, retención y conducta”.²²⁶

Dada esta feminización, llama la atención que las prácticas androcéntricas escolares denunciadas las lleven a cabo mayoritariamente mujeres, a las que se culpa de no reconocer su negativa influencia educativa en los aspectos descritos.

Por otro lado, el movimiento coeducativo debe encontrar su sitio en el panorama educativo. Me refiero a que, si bien hace un interesante análisis de la situación, su interpretación y propuestas deben estar abiertas a una multiplicidad de soluciones. Sin embargo, con demasiada frecuencia se advierte la dogmatización de la mixticidad —frente a la escolarización diferenciada— como única vía hacia la igualdad, cuando es todavía un tema de debate en el que hay opiniones legítimas y con cierto fundamento en ambos sentidos. Quizás debemos plantearnos tres grandes modelos escolares en perspectiva de género, que pueden ofrecer una mejora en los objetivos propuestos: la coeducación, la coeducación reflexiva y la escuela diferenciada.

Algunas propuestas coeducativas concretas, manifiestan cierto desconocimiento de los aportes de la psicología diferencial; esta disciplina académica se dirige al estudio de las diferencias

²²⁶ UNESCO (2006), *The Impact of Women Teachers on Girls' Education*, Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, p.4.

entre individuos o grupos. De entre las características diferenciales de los educandos "cabe resaltar la familia, la personalidad, el sexo, la edad".²²⁷ Olvidando esos aspectos, el fracaso educativo está garantizado; partir de la consideración del niño o la niña como seres asexuados es como empezar una compleja operación de cálculo con datos de partida equivocados. Una negación de la diferencia en el campo educativo puede llevar consigo propuestas escolares que se alejen todavía más de la igualdad que se busca; reconocer las diferencias no significa desigualdad, sino reconocer el punto de partida, y poder llegar mejor y más rápido a la equidad buscada. Y si bien existen diferencias de género aprendidas, también existen diferencias preculturales entre niñas y niños.

El motivo del cambio de paradigma descrito, quizás esté en el peso que ha tomado la sociología frente a la pedagogía y la psicología en el campo educativo. Además, fruto de la herencia de sociólogos como Pierre Bourdieu o Michel Foucault, la educación ha sido interpretada como escenario de luchas de clase, especialmente de la voluntad de reproducción de las estructuras de poder entre los sexos en la escuela. Hoy, la sociología educativa intenta superar el pesimismo escolar a que llevan estos planteamientos, buscando las microprácticas escolares que llevan al mantenimiento de las estructuras patriarcales, y así poder poner remedio a las desigualdades y el sexismo.²²⁸

Del género al sexo

Reconocer el género, pero también la dualidad sexual del ser humano, nos permite el realismo necesario para afrontar cues-

²²⁷ Colom, A.J. (1997), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel, p.27.

²²⁸ Subirats, M. (1999), "Género y escuela", en: Lomas, C., *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.

iones decisivas para la educación. Aunque no existe ningún rasgo psicológico que se pueda atribuir a un solo sexo, existen características que se presentan con una frecuencia especial y de una manera más pronunciada en los varones, y otras en las mujeres. "Es una tarea sumamente difícil de distinguir en este campo. Probablemente, nunca será posible determinar con exactitud científica lo que es típicamente masculino o típicamente femenino, pues la naturaleza y la cultura están entrelazadas, desde el principio, muy estrechamente. Pero el hecho de que el varón y la mujer experimenten el mundo de forma diferente, desempeñen tareas de manera distinta, sientan, planen y reaccionen de manera desigual, tiene un fundamento sólido en la constitución biológica propia de cada uno de ellos".²²⁹

En consecuencia, no debe buscarse la igualdad entre hombre y mujer en una identidad asexuada; la igualdad radical proviene de compartir el hecho de ser persona.²³⁰

El feminismo ha contribuido a eliminar ciertos prejuicios que, basándose en la diferencia sexual, establecían una supeditación y una infravaloración de la mujer y las tareas que tradicionalmente se le asignaron. Algunas ideologías percibieron que esa supeditación se basaba en esa diferencia, por lo que se ha tendido a negar cualquier distinción entre hombres y mujeres por ser reproductora de las desigualdades sociales. En la modernidad, "se pasó del ideal político de que los hombres deberían ser tratados de forma igualitaria a la creencia de que todos los hombres son iguales. Se pasó de la afirmación del derecho de todos los hombres a ser tratados por igual, por su idéntica dignidad personal, a la afirmación de ser todos iguales por poseer la misma naturaleza común, olvidando lo propio y personal".²³¹

²²⁹ Burggraf, J. (2004), "Sexo y género: La naturaleza de la personalidad humana, centro de la batalla ideológica", *Nueva Revista*, noviembre diciembre, p.25.

²³⁰ Cardona, C. (2001), *Ética del quehacer educativo*, Rialp, Madrid.

²³¹ Forment, E. (2002), "Dignidad del hombre y nuevas corrientes culturales", Ponencia en el congreso *Católicos y vida pública*.

La lucha por la igualdad no debería implicar la negación de la diferencia. Una sociedad, una escuela, que no parta de la realidad igualitaria y a la vez diferencial de niños y niñas, desembocará necesariamente en perjuicios educativos para unos u otros, o para ambos.

Es por ello que, en un entorno social de hegemonía de las ideas centradas en la igualdad, merece la pena ahondar en algunos aspectos diferenciales con frecuencia olvidados; “el que el seso tenga sexo es frecuentemente negado, y la negación tiene raíces ideológicas”.²³² En concreto, y como centro de un debate ya centenario, analizaremos algunas cuestiones sobre la neurología para descubrir hasta qué punto existen diferencias en el sistema nervioso central; todo ello nos puede ayudar a tomar decisiones educativas sobre la necesidad o inutilidad de una pedagogía diferencial para cada sexo.

Algunas cuestiones neurológicas

En los últimos decenios la neurociencia ha permitido dar un salto en nuestra pobre comprensión del cerebro humano, gracias a sofisticadas técnicas de imagen. En 1964, Herbert Landsell presentó a la comunidad científica su descubrimiento de ciertas diferencias anatómicas y funcionales en los cerebros de mujeres y hombres; a partir de ese momento, empezó el estudio sistemático de la influencia de las hormonas sexuales sobre el cerebro y algunas capacidades cognitivas.²³³

Comentaremos, en primer lugar, la conocida lateralización del cerebro humano; esta asimetría se polariza con el paso del tiempo de modo que, en la adolescencia, cada hemisferio difícilmente

²³² Nogués, R.M. (2003), *Sexo, cerebro y género. Diferencias y horizonte de igualdad*, Paidós, Barcelona, p.231.

²³³ Liaño, H. (2000), *Cerebro de hombre, cerebro de mujer*. Barcelona, Ediciones B.

puede realizar las operaciones que lleva a cabo el opuesto. El hemisferio izquierdo, generalmente es el dominante para las habilidades lingüísticas, el pensamiento analítico y lineal, la percepción organizada en esquemas lógicos, la memoria verbal, el conocimiento de las unidades temporales, el control de las funciones motoras, etc. El hemisferio derecho, en cambio, se especializa en la construcción y las habilidades espaciales, en la ideación no verbal, en la música, el reconocimiento de las propias emociones, el pensamiento sintético, etc. Resumiendo, el hemisferio izquierdo puede considerarse un cerebro calculador, mientras que el derecho parece estar mejor preparado para comportarse como un cerebro constructor. “Lógico y sedentario el uno, fantástico y viajero el otro”.²³⁴ Las conexiones para la complementariedad de ambos hemisferios se llevan a cabo mediante el *corpus callosum*.

Sin embargo, no podemos percibir el cerebro como si de una maquinaria se tratara: existe mucha evidencia de que nuestros cerebros tienen capacidad de modificación anatómica y funcional, lo que se ha venido a llamar ‘plasticidad neuronal’.

Con respecto a nuestro tema de estudio, los científicos afirman decididamente que mujeres y hombres difieren en la maduración de las funciones cognitivas atribuibles a cada hemisferio, tanto en las etapas infantiles como adultas. Ya desde los seis años, los niños ejecutan algunas tareas de modo acorde con una especialización del hemisferio derecho (superioridad de la mano izquierda), mientras que las chicas no presentan esa bilateralidad (no hay superioridad de una mano sobre la otra) hasta los trece años de edad; ello sugiere que los niños alcanzan una especialización hemisférica mucho antes que las chicas. Por tanto, “durante un periodo de tiempo prolongado del desarrollo puede existir una diferenciación sexual en la localización hemisférica de ciertas funciones cognitivas”.²³⁵

²³⁴ Liaño, H., *ibidem*, p.147.

²³⁵ Kandel, E., Schwartz, J. y Jessell, T. (1997), *Neurociencia y conducta*, Prentice Hall, Madrid, p.632.

Siguiendo el razonamiento, si el hemisferio derecho de las niñas no está especializado para una función cognitiva particular, es posible entonces que retenga una mayor plasticidad durante un periodo de tiempo más largo que en los niños. “Las impresiones derivadas de la clínica apoyan esa idea. Tras producirse durante la infancia una lesión del hemisferio izquierdo, las funciones relacionadas con el lenguaje parecen transferirse más rápidamente al hemisferio derecho en las niñas que en los niños. La plasticidad prolongada del encéfalo de las mujeres jóvenes, sugiere que estas podrían tener una menor incidencia de los trastornos del desarrollo, que se asocian a la disfunción del hemisferio izquierdo. La afasia de desarrollo y el autismo infantil son más frecuentes en los varones, y los déficits de lenguaje son síntomas destacados en ambos síndromes”.²³⁶

Otro aspecto a tener en cuenta es el papel que juegan las hormonas en la diferenciación sexual, también en el cerebro; en especial la testosterona para los hombres, y la progesterona y el estradiol para las mujeres. Su acción se produce en el embrión durante la formación de los distintos órganos, configurándose una diferenciación cerebral que, entre otros aspectos, da un mayor volumen al hemisferio derecho de los varones; y más adelante, en la pubertad, lleva a establecer el fenotipo (morfología, estilos, desarrollo...) adulto.²³⁷ Autores como Eric Kandel consideran las hormonas como las principales responsables de ciertas pautas de comportamiento diferenciales entre chicas y chicos. Dorcen Kimura²³⁸ afirma que las pruebas recogidas “denuncian que las hormonas sexuales condicionan la organización del cerebro en una

²³⁶ Kandel, E., Schwartz, J. y Jessell, T., *ibidem*, p.632.

²³⁷ Nogués, R.M. (2003), *Sexo, cerebro y género. Diferencias y horizonte de igualdad*, Paidós, Barcelona.

²³⁸ Kimura, D. (1992), “Cerebro de varón y cerebro de mujer”, *Investigación y Ciencia*, noviembre, p.77.

etapa precoz de la vida; y así, desde los comienzos, el ambiente actúa sobre los cerebros que presentan un sistema de ordenación distinto según se trate del niño o de la niña. Esta disparidad de partida hace casi imposible evaluar los efectos de la experiencia por separado de la predisposición fisiológica”. La influencia de las hormonas tiene una duración ilimitada en el tiempo; las pautas cognitivas diferenciales pueden seguir siendo sensibles a las fluctuaciones hormonales a lo largo de toda la vida.

En lo que respecta al desarrollo cerebral, se conoce que en las mujeres es mucho más rápido, llegando a su máximo a los once años y medio. Eso ocurre con la mayor parte de áreas cerebrales de las chicas; sin embargo, algunas áreas maduran entre cuatro y ocho años antes en los chicos, especialmente las involucradas en el razonamiento mecánico, en la detección visual y en el razonamiento espacial. En las chicas, maduran varios años antes las regiones cerebrales implicadas en la facilidad verbal, la escritura, el reconocimiento de caras familiares, etc.²³⁹

Ningún neurólogo es capaz de distinguir a simple vista si un cerebro perteneció a un hombre o a una mujer; sin embargo, cabe plantearse las diferencias existentes y sus efectos diferenciales cognitivos para cada sexo. En un reciente estudio del desarrollo del cerebro humano, los científicos hallaron que las diferencias cerebrales asociadas al sexo (mujer comparada con hombre) eran sustancialmente más significativas que las diferencias asociadas a la edad (más joven comparado con más viejo).²⁴⁰

Una vez leídos los párrafos anteriores, a nadie se le escapa que se hace difícil una interpretación de las diferencias expuestas. Y más todavía si tenemos en cuenta la plasticidad cerebral, que

²³⁹ Ripley, A. (2005), “The Math Myth; The Real Truth about women’s brains and the science gender gap”, *Time*, 7 de marzo.

²⁴⁰ Pakkenberg, B. y Pelvig, D. (2003), “Aging and The Human Neurocortex”, *Experimental Gerontology*, 38, 95-99.

puede llevarnos a pensar en influencias culturales sobre el mismo desarrollo del cerebro, y que son difícilmente distinguibles de las influencias neuronales.

Nos podríamos plantear incluso, a nivel educativo, la posibilidad y conveniencia de estimular de modo diferencial en chicas y chicos el desarrollo cerebral, de manera que ambos consigan el máximo en todos los aspectos cognitivos derivando en una mayor igualdad. Sin embargo, parece obvio que la experimentación en esos terrenos es peligrosa y éticamente compleja, al tiempo que supondría una invasión sobre la naturalidad de los procesos de crecimiento humano.

Terminamos este apartado con una cita que contribuye a enmarcar lo dicho hasta el momento: “las peculiaridades diferenciales del cerebro humano en cuanto al sexo y a las funciones elevadas son menos marcadas que las diferencias físicas; pero como el pensamiento, la idea, la abstracción, el lenguaje o el manejo de las informaciones visuoespaciales, son actividades de más categoría y son específicas de los humanos, cualquier pequeña distinción que pueda obtener del estudio del cerebro tiene más resonancia que las grandes y obvias diferencias físicas que existen entre los dos sexos”.²⁴¹

Niños y niñas

En el anterior apartado hemos descrito algunos aspectos estructurales anatómicos; otra cosa es la interpretación de esa información. Por ello debemos ser muy prudentes en las afirmaciones que se deriven de esos conocimientos, especialmente debido a que nos queda mucho camino por recorrer en el conocimiento de la neurología diferencial. En cualquier caso, pare-

²⁴¹ Líaño, H. (2000). *Cerebro de hombre, cerebro de mujer*, Barcelona, Ediciones B., pp.203-204.

ce obvio que la diversidad física cerebral puede corresponderse con ciertos patrones de conducta diversos entre chicas y chicos; ello no significa desigualdad intelectual, sino más bien ciertas especificidades cognitivas que aparecen a nivel estadístico, y que pueden tener un origen físico por lo menos en parte. Vamos a desarrollar algunos aspectos que puedan ser útiles para aquellos que tratan habitualmente con chicos y chicas.

Los test de inteligencia hacen muy difícil la obtención de resultados diferenciales para cada sexo; de hecho, fueron diseñados con la intención de que sus resultados no manifestaran diferencia alguna. Por tanto, los estudios sobre las diferencias de capacidades cognitivas entre mujeres y hombres han concluido que no existen diferencias de sexo perceptibles en cuanto a la inteligencia general. En todo caso, quizás “el problema de preguntarse cuál es el sexo más inteligente, es la misma suposición de que existe un sexo más inteligente”.²⁴² Lo que sí parece claro es que existen diferencias en ciertas aptitudes y capacidades concretas —la inteligencia no es unidimensional—, que dan lugar a estilos diferentes de resolver los problemas; pero ello no debería suponer una interpretación sobre la mayor inteligencia de mujeres u hombres. De esas diferencias en habilidades cognitivas es sobre lo que vamos a tratar a continuación.

Los sentidos, la percepción y la atención, constituyen la entrada en los procesos cognitivos. Existen numerosas diferencias en los sentidos comprobadas desde temprana edad, siendo las mujeres más dotadas para percibir, identificar y recordar ciertos sonidos y olores. Los hombres tienen una visión que les permite percibir mejor movimientos sutiles. Esas diferencias no son inalterables, pero parecen tener una raíz fisiológica.²⁴³

²⁴² Halpern, D.F. (2000), *Sex Differences in Cognitive Abilities*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p.84.

²⁴³ Halpern, D.F., *ibidem*.

En los procesos fonológicos, los varones activan solamente el hemisferio izquierdo, mientras que las mujeres activan ambos; el cerebro masculino está más lateralizado para el lenguaje. Es una experiencia común la mayor dotación de las chicas para los procesos verbales, en las que las zonas cerebrales del habla están más maduras con años de anticipación respecto a los varones.

Por otra parte, la especialización del hemisferio no dominante (habitualmente el derecho) que está relacionado con la habilidad espacial, se avanza en los chicos respecto a las chicas, lo que les da ventajas en estos aspectos.

La activación de ambos hemisferios cerebrales en las chicas, las hace menos vulnerables ante las lesiones cerebrales; y disponen de todo el cerebro para resolver determinados problemas. El cerebro femenino es más activo; para ilustrarlo, podemos citar una investigación que mostraba el cerebro femenino ocho veces más activo que el masculino ante pensamientos tristes.²⁴⁴

Las chicas destacan en tareas verbales (soltura, gramática, lectura, escritura...) y los chicos en las espaciales (rotación mental, percepción y visualización espacial, precisión en la anticipación del momento de llegada de algo en movimiento, etc.); se ha relacionado el hecho con las diferencias en la proporción de materia gris y blanca en el cerebro de cada sexo.²⁴⁵ Sin embargo ellas destacan en su dotación por la motricidad fina.

En las habilidades matemáticas, chicas y chicos obtienen diferentes puntuaciones; parece que cuando interviene el razonamiento matemático ellas destacan, quizás por el uso de estrategias verbales; ellos obtienen mejores puntuaciones en geometría,

²⁴⁴ Fisher, H. (2003), *El primer sexo*, Madrid, Suma de Letras.

²⁴⁵ The University of Pennsylvania Health System (1999), "Sex Differences Found In Proportions Of Gray And White Matter In The Brain: Links To Differences In Cognitive Performance Seen", *Press Release*, May 15, <<http://www.uphs.upenn.edu>>.

probabilidad y estadística, posiblemente por su mayor destreza visuoespacial.²⁴⁶ En general, los chicos superan a las chicas en matemáticas en la escuela, y ellas muestran menos confianza en sus posibilidades en esta materia. Las chicas manifiestan fuertes sentimientos de ansiedad hacia las matemáticas, incluso si sus resultados son buenos.²⁴⁷

Estadísticamente, es una evidencia que la edad media de supervivencia de los hombres es menor a la de las mujeres, y que entre los varones existen más retrasos intelectuales, más trastornos de aprendizaje, mayores anomalías en la codificación cerebral verbal y espacial, tartamudeos, zurdaría, etc. Los chicos presentan hasta cuatro o cinco veces más trastornos en el aprendizaje de la lectura, lo que podría explicar en parte su retraso escolar respecto a las chicas.²⁴⁸

Simon Baron-Cohen²⁴⁹ es profesor de psicopatología en la Universidad de Cambridge; afirma que el cerebro femenino está predominantemente estructurado para la empatía. El masculino está predominantemente estructurado para entender y sistematizar. El autor entiende por sistematizar la capacidad de analizar, construir, descubrir las reglas que gobiernan un sistema, comprender y predecir todo aquello que está regido por unas leyes. La empatía, en cambio, es una capacidad para identificar, sintonizar, comprender y dar respuesta a emociones y pensamientos de otra persona con la escucha y el diálogo. Al mismo tiempo, ellas reconocen y expresan mejor las propias emociones; algunos autores apuntan a que la causa podría ponerse en las mayores conexiones entre la amígdala y las regiones del cerebro que desarrollan el lenguaje.²⁵⁰

²⁴⁶ Halpern, D.F., *ibidem*.

²⁴⁷ OECD (2015), "PISA in focus", *OECD Publishing*, 49, marzo de 2015.

²⁴⁸ OECD (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, Paris, PISA, OECD Publishing, <<http://dx.doi.org>>.

²⁴⁹ Baron-Cohen, S. (2005), *La gran diferencia*, Barcelona, Amat editorial, p.15.

²⁵⁰ Ripley, A. (2005), "The Math Myrh; The Real Truth about women's brains and the science gender gap", *Time*, 7 de marzo.

Los sexos difieren a la hora de asumir riesgos: los chicos – especialmente en grupo– son más propensos que las chicas a actividades de riesgo. Los chicos tienden a sobreestimar sus capacidades y habilidades, mientras que entre las chicas es más frecuente que se subestimen y sean más críticas con ellas mismas; esto sorprende por el hecho de que, al mismo tiempo, ellas obtienen mejores resultados académicos.²⁵¹ Al mismo tiempo, ellas suelen sentir mayor pesar ante una recriminación por parte del maestro o la maestra: tienden a generalizar el sentido de sus errores por interpretar que le han defraudado. En cambio los niños ven sus fallos como hechos aislados, quizás por su inferior disposición a complacer a los adultos. En esa relación con los maestros, las chicas muestran mayor confianza y proximidad, mientras que los chicos más raramente consultan al profesorado y tienden a hacerlo solo cuando no tienen otros recursos.²⁵²

El compromiso con las tareas escolares es mayor en las chicas, lo que las lleva a ser más cuidadosas y puntuales en la presentación de trabajos y actividades. Los chicos parecen menos motivados al trabajo escolar, excepto en aquellos aspectos que encuentran especialmente interesantes.²⁵³

Las diferencias en la preferencia hacia determinados juegos parece tener en buena parte un componente constitutivo: “estos hábitos sociales de la infancia, que son diferentes según el sexo, están, al menos en parte, facilitados por la distinta aportación de las hormonas sexuales al cerebro humano durante las fases iniciales del desarrollo corporal”.²⁵⁴

²⁵¹ Sax, L. (2005), *Why Gender Matters*, New York, Doubleday.

²⁵² Pomcrantz, U., Altermatt, E. y Saxon, J. (2002), “Making the Grade but Feeling Distressed: Gender Differences in Academic Performance and Internal Distress”, *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.

²⁵³ Sax, L., *ibidem*.

²⁵⁴ Liaño, H. (2000), *Cerebro de hombre, cerebro de mujer*, Barcelona, Ediciones B., p.97.

La respuesta al estrés también manifiesta diferencias. En las chicas afloran mayores cantidades de hormonas relacionadas con la tensión y tienen dificultades para dominar su producción. La hormona femenina progesterona bloquea la capacidad de normalización del sistema de la hormona de la tensión.²⁵⁵ Dos de cada tres personas afectadas por la depresión son mujeres. Ellas suelen ser más críticas con ellas mismas sobre su aprendizaje, mientras que la falta de realismo de los chicos les hace demasiado confiados en sus posibilidades. Al mismo tiempo, las chicas son mejores en el control de las conductas impulsivas y muestran con menor frecuencia agresividad física.

En la distribución estadística del alumnado en lo que se refiere a habilidades académicas, entre los chicos se encuentran más casos extremos, mientras que en las chicas esas habilidades son más homogéneas; parece una experiencia común escolar que los mejores y los peores alumnos con frecuencia son chicos.²⁵⁶ Entre los chicos hay una notable mayor proporción de casos con dificultades de aprendizaje debidos a diversos trastornos.

En los aspectos de socialización, ya comentados ampliamente, se aprecian estilos diferentes: es muy probable que esos diferentes estilos de interacción en niños y niñas tengan causas diversas. La rudeza de la comunicación y juegos de los niños –a veces agresiva–, por ejemplo, sin duda refleja en cierto grado el efecto de las hormonas prenatales.²⁵⁷

Los niños varones tienden a leer menos libros, quizás por cierta pasividad que supone esa actividad; en todo caso, prefie-

²⁵⁵ Estroff, H. (2003), “The New Sex Scorecard”, *Psychology Today Magazine*, julio-agosto.

²⁵⁶ Hoff Sommers, C. (1994), *Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women*, New York, Simon & Schuster; Pinker, S. (2005), “The Science of Difference”, *The New Republic*, febrero.

²⁵⁷ Maccoby, E.E. (2003), *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Cambridge, Harvard University Press, p.187.

ren literatura no novelesca, sobre conocimientos externos, más que los libros que se ocupan de las personas, sus pensamientos y sentimientos.²⁵⁸ Algunos educadores han sugerido trabajar con ellos textos del periódico como especialmente motivadores para ellos,²⁵⁹ sin olvidar su educación emocional para la empatía.

Las chicas muestran mayor disposición al trabajo escolar colaborativo, verbal, y lo valoran. Los chicos valoran más la producción escrita.²⁶⁰ Posiblemente una explicación a este hecho, sea el mayor desarrollo verbal de las chicas, y las dificultades de ellos para sentirse a la altura. Los chicos parecen más motivados ante actividades que implican cierta competición, o con estresantes como por ejemplo una limitación de tiempo.

En cuanto a la memoria, ellas recuerdan mejor listas de nombres, asociaciones de nombre y rostro, localizaciones espaciales, recuerdos de su niñez, etc.

Quizás la evolución tenga algo que ver en todo lo expuesto hasta aquí; si hombres y mujeres han realizado tareas distintas durante cientos de miles de años, parece plausible que ello haya contribuido a esa diferenciación.

Terminamos este apartado recordando nuestra posición de partida: el ser humano es naturaleza y cultura, y ambas no deben tomarse como aspectos disociados e independientes. Las semejanzas cognitivas entre chicas y chicos son mucho mayores que las diferencias; al mismo tiempo, las predisposiciones específicas de cada sexo deben ser tenidas en consideración para conseguir lo mejor de cada alumno en todos los aspectos. Aunque refi-

²⁵⁸ Askew, S. y Ross, C. (1991), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós.

²⁵⁹ Sax, J. (2005), *Why Gender Matters*, New York, Doubleday.

²⁶⁰ Askew, S. y Ross, C. (1991), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona, Paidós.

riéndose a un aspecto concreto, podemos citar a Garbarino:²⁶¹ “las predisposiciones biológicas hacia la violencia solamente se convierten en conductas cuando estas ocurren en situaciones sociales que las permiten o fomentan su expresión (...). Pienso que la mejor teoría del desarrollo infantil viene de focalizarse en el contexto social, lo que Urie Bronfenbrenner llamó *perspectiva ecológica* sobre la cuestión de la naturaleza y la cultura. La influencia genética sobre el desarrollo depende del contexto en el que se realice ese desarrollo”.

²⁶¹ Garbarino, J. (2000), *Lost Boys. Why Our Sons Turn Violent and How We Can Save Them*, Anchor Books, p.72.

Una inteligencia de género para la escuela

Hemos hablado en capítulos anteriores de la aparición de una doble cultura de género en las aulas, que se caracteriza por unos valores diferentes y a veces contrarios a los objetivos de la institución escolar.

Vamos a explorar a continuación, y en clave de género, las condiciones para que la escuela pueda adquirir un mayor control sobre la cultura dominante en las aulas, potenciando los valores y actitudes académicos que le son propios, y reduciendo los efectos de la cultura juvenil que dificultan su progreso académico, personal y de socialización.

Por cultura institucional entendemos “el conjunto de creencias que se traducen en valores, símbolos, rituales y hábitos compartidos por los integrantes de la organización, los cuales determinan una identidad específica y diferencial tanto de cara a los propios miembros como respecto al entorno, en el cual la organización está inmersa”.²⁶²

Esa cultura escolar proacadémica difícilmente podrá ser creada con una atención individualizada; los estados personales son

²⁶² Páez, D. *et al.* (2004), *Psicología social, cultura y educación*. Madrid, Pearson Educación, p.45.

más difíciles de modificar que los factores situacionales. Los problemas pueden ser gestionados mejor por medio de un diseño situacional de la escuela: en particular, a través de un proyecto que proporcione a los alumnos la seguridad de que no serán objeto de estereotipos negativos sobre su grupo. A la escuela que hace eso, se la ha llamado inteligente.²⁶³ La escuela debe ser un espacio de libertad que pueda ejercer de contrapeso a las tendencias sociales que dificultan el crecimiento personal y social de niñas y niños.²⁶⁴ Se requiere crear entornos que conduzcan al alumnado de un modo natural hacia la valoración y ejecución de las tareas escolares; y para los humanos, lo natural es lo racional, por lo que resulta de gran interés en la pedagogía el diseño esmerado de los entornos materiales, sociales, culturales en los que se va a realizar el aprendizaje.

Aunque se ha comentado y justificado anteriormente, vale la pena insistir en que buena parte de ese entorno proacadémico vendrá de crear unas condiciones en las que el alumno se descargue de las presiones sociales y de género: “tanto los cambios que las condiciones ambientales provocan en las organizaciones, como los cambios originados en el propio sistema organizacional, ejercerán múltiples influencias sobre el entorno en el que se forman y operan todo tipo de grupos, de manera que el estudio de su funcionamiento dentro de las organizaciones de las que forman parte ha de tener necesariamente en cuenta estos potenciales efectos ambientales”.²⁶⁵

En vez de preguntarnos cómo influye el grupo sobre los individuos, quizás es más importante la cuestión de cómo influye

²⁶³ Steele, C.M. (1997), “A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance”, *American Psychologist*, 52(6), 613-629, p.624.

²⁶⁴ Martínez, M. y Bujons, C. (2001), *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversidad*, Barcelona, Ariel.

²⁶⁵ Gil, P. y Alcover, C.M. (2007), *Introducción a la psicología de los grupos*, Madrid, Pirámide, p.337.

la organización sobre el grupo.²⁶⁶ Por ello, vamos a poner nuestra atención sobre el contexto organizativo escolar de género, y analizaremos las propuestas de escolarización *single-sex* como modelo escolar de última generación.

¿Profesores, profesoras, o ambos?

Un aspecto a destacar es el sexo de los profesores y de qué manera se configura como factor a tener en cuenta en la educación mixta y diferenciada. Los niños son niños porque están en proceso de llegar a ser, y experimentan lo posible.²⁶⁷ Para ellos, el profesor es algo más que un suministrador de información; es también un orientador, un referente que debe facilitarles proyectarse en su futuro mundo adulto, y posibilitar así su integración correcta en la sociedad. Por eso cabe considerar también la facilidad que puedan tener mujeres y hombres para preparar y orientar a chicas y chicos.

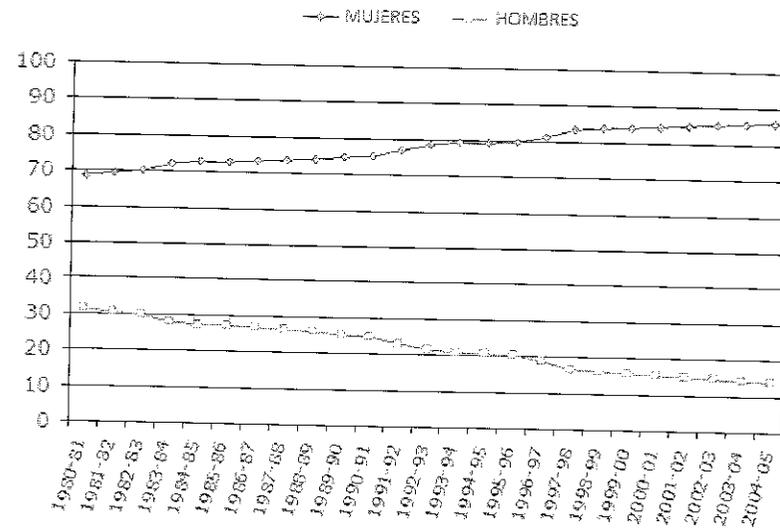
La feminización progresiva de la profesión educativa, es seguramente el primer factor a tener en cuenta. Esta feminización ha llegado a un grado que nos obliga a plantearnos la contradicción que supone: mientras que en los últimos decenios la mixticidad se ha ido imponiendo a la separación escolar de los alumnos por sexo, a nivel de profesorado se ha abandonado la mixticidad de los docentes.²⁶⁸ Para ejemplificarlo, valgan los porcentajes reco-

²⁶⁶ Ancona, D.G. (1987), “Groups in organizations: Extending laboratory models”, en: Hendrick, A.C., *Group Processes and Intergroup Relations*, Newbury Park: Sage Publications, 207-230.

²⁶⁷ Van Manen, M. (2004), *El tono en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

²⁶⁸ Fernández Fanguita, M. (1997), *La escuela a examen*, Madrid, Pirámide. Iruere, P., (2004), “La mixité, c'est la vie!”, en: Perrot, A. M. et al. *Quelle mixité pour l'école?*, Paris, Éditions Albin Michel, pp.106-110; Sánchez, R. (2009), “La igualdad en la profesión docente”, *Revista de la Asociación de Inspectores de educación en España*, <<http://adide.org>>; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), *Datos y Cifras: curso escolar 2014-2015*, <<http://www.mecd.gob.es>>.

pilados de la Comunidad Autónoma de Cataluña desde el curso 1980-81:²⁶⁹



Algo parecido ocurre en muchos países. En Estados Unidos se calcula que el profesorado masculino en la escuela pública es alrededor del 20%, cifra que se reduce a menos del 10% si consideramos solo la educación primaria.²⁷⁰

Los datos nos indican que el alumnado, especialmente en los primeros años de escolarización, va a tener en la escuela profesorado casi exclusivamente femenino; y ello, en el momento más importante de su aprendizaje. Y eso es educativamente trascen-

²⁶⁹ Porcentaje de profesorado, por sexo, en educación infantil y primaria. Fuente: Elaboración propia a partir de *Estadística de l'Ensenyament 1980-81 a 1999-2000* <<http://www.gencat.net>>. El resto, en *Estadística del Departament d'Educació*, <<http://www.gencat.net>>. En las estadísticas publicadas a partir del curso 2005-06, curiosamente desaparece la variable sexo del profesorado.

²⁷⁰ Martino, W., Kehler, M. y Weaver-Hightower, M.B. (2009), *The Problem with Boys' Education*, New York, Routledge.

dente, porque reciben un currículo oculto²⁷¹ —aquellos aprendizajes no contemplados oficialmente en el currículo establecido— que les mostrará que existen profesiones más adecuadas para un sexo; o que las tareas educativas son más apropiadas para la mujer.²⁷² Profesiones como la enseñanza o la salud están cada vez más feminizadas: a veces, el primer hombre que el adolescente en dificultades se encuentra es... un policía.²⁷³

Además, diversos autores han llamado la atención sobre otros problemas: recientemente algunos estudios en Alemania y Estados Unidos han hablado de las problemáticas escolares de los chicos, reclamándose una educación que se adapte mejor a ellos;²⁷⁴ entre las propuestas, el aumento de profesores varones.²⁷⁵ Se han relacionado algunos problemas de género con la ausencia del padre: “para los hijos de padres que participan en su crianza, conseguir una identidad masculina es más fácil, no más difícil”;²⁷⁶ este aspecto supera los objetivos de este libro, pero sugiere de nuevo la importancia de ofrecer modelos de género en el ámbito escolar, de modo especial cuando en la familia está ausente el padre o la madre.

También en Estados Unidos han aparecido voces que hablan de la necesidad de estudiar las consecuencias de la femi-

²⁷¹ Kröhnert, S. y Klingholz, R. (2007), *Not am Mann. Von Helden der Arbeit zur neuen Unterschicht?*, Berlin-Institut. Loick, A. (2004), “German Boys: Problem Children?”, *Goethe-Institut*, mayo.

²⁷² Martino, W. (2009), “Beyond Male Role Models”, en Martino, W. et al., *The Problem with Boys' Education*, New York, Routledge.

²⁷³ Huerte, P. (2004), “La mixité, c'est la vie!”, en Perrot, A. M. et al., *Quelle mixité pour l'école?*, Paris, Éditions Albin Michel, pp.106-110, p.109.

²⁷⁴ Reichert, M. y Hawley, R. (2010), *Reaching Boys, Teaching Boys. Strategies That Work, and Why*, San Francisco, Jossey-Bass.

²⁷⁵ King, J.R. (2009), “What Can He Want? Male Teachers, Young Children, and Teaching Desire”, en Martino, W. et al., *The Problem with Boys' Education*, New York, Routledge.

²⁷⁶ Miedzian, M. (1995), *Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*, Madrid, Horas y horas, p.134.

nización del profesorado; esta, podría suponer una educación infantil adaptada a las chicas y a sus ritmos de aprendizaje más adelantados que los de los chicos. Cabría plantearse si parte de la inexistencia de fracaso escolar masculino en países como Finlandia tienen que ver con un aprendizaje de la lectoescritura muy posterior a lo que es habitual en otros países: muchos niños varones, en la etapa de educación infantil, no disponen de la madurez de las niñas en estos aspectos y quizás sea un bumerán que se vuelve en contra de ellos mismos.²⁷⁷ Las actitudes de rechazo hacia lo académico, mucho más frecuentes en los chicos, podrían tener relación con todo ello.²⁷⁸

En un sentido paralelo, las reacciones y actitudes que suelen mostrar los varones –mayor actividad motora, interpretación del riesgo como reto, menor madurez en el habla, etc.– podrían ser interpretadas como antiacadémicas, o como desobediencia o amenaza al clima de la clase pretendido, y no ser comprendidas por sus maestras que no poseen el suficiente conocimiento de estas diferencias, con frecuencia ignoradas en los programas educativos de los estudios de las facultades de educación.

Y, respecto a los estereotipos de género, en una escuela de chicas con profesoras, estas constituyen un modelo femenino que abarcará actividades como la tecnología o la competición deportiva; en un colegio de chicos con profesores, estos serán el modelo de las posibilidades expresivas de un varón en campos como la poesía, el canto, etc. Los niños varones “se benefician con la presencia de maestros y figuras de autoridad masculinas que les sirvan de modelos de estudio académico, compromiso

²⁷⁷ Sax, J. (2005), *Why Gender Matters*, New York, Doubleday.

²⁷⁸ Sax, J. (2007), *Boys Adrift*, New York, Basic Books. Gurian, M. (2002), *Boys and Girls Learn Differently!* Jossey-Bass, p.57-65. Hoff Sommers, C. (2006), *La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*. Madrid, Palabra. Kindlon, D. y Thompson, M. (2000), *Educando a Cain. Cómo proteger la vida emocional del varón*, Buenos Aires, Atlántida.

profesional, liderazgo moral y atlético, y capacidad de expresión emocional. La presencia de un hombre puede tener un efecto sumamente tranquilizador sobre un grupo de niños. Cuando el varón se siente totalmente aceptado –cuando siente que sus capacidades evolutivas y su comportamiento son normales y que los demás lo perciben así– se compromete en forma más profunda y significativa con su experiencia de aprendizaje. Estas son las cualidades que hacen de algunas escuelas de varones –con un cuerpo docente mayormente masculino y un programa adecuado para las necesidades de los niños– sean ámbitos de aprendizaje particularmente efectivos para el varón”.²⁷⁹

A una conclusión similar llega Riordan:²⁸⁰ el primer aspecto a considerar de la escuela diferenciada “es el hecho de que provee a chicas y chicos de mejores modelos de éxito personal para cada sexo. Profesores, orientadores y compañeros presentan modelos de género de actitudes apropiadas para los estudiantes desde edades tempranas. Las escuelas diferenciadas pueden ser especialmente beneficiosas para las chicas, puesto que las mejores estudiantes en todos los ámbitos académicos serán chicas y, por tanto, adecuadas para servir de modelo. Además, el profesorado en las escuelas femeninas acostumbra a ser femenino. Algo parecido puede decirse de las escuelas masculinas. En ellas se presentan más modelos pro-académicos de sexo masculino, legitimando el ser buen estudiante aun siendo varón.” Estas afirmaciones coinciden con los descubrimientos en psicología social: la presencia de iguales que rompen los estereotipos facilita la desaparición de estos.²⁸¹

²⁷⁹ Kindlon, D. y Thompson, M. (2000), *Educando a Cain. Cómo proteger la vida emocional del varón*, Buenos Aires, Atlántida, p.82.

²⁸⁰ Riordan, C. (1990), *Girls and boys in school. Together or separate?*, New York, Teachers College Press, Columbia University, p.49.

²⁸¹ Steele, C., Spencer, S. y Aronson, J. (2002), “Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat”, *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 379-440.

La educación personalizada, que busca estimular al alumno a dirigir la propia vida, ha desarrollado algunas peculiaridades pedagógicas que han probado su eficacia. Una de ellas es la tutoría individualizada que, más allá de la tutoría grupal, aporta ese estímulo a la individualidad de la persona para descubrir y seguir el camino que ella misma se define. Como se ha dicho, la experiencia es enormemente positiva; quizás convendría explorar qué papel juega en esa orientación el hecho de que el tutor sea del mismo sexo que el alumno.²⁸²

Cabe, pues, plantearse la conveniencia de qué profesorado beneficiará a los niños y a las niñas, teniendo en cuenta el factor añadido de la tutoría personal. Si la clase implica principalmente la comunicación *profesor-alumnos*, la tutoría personal supone la posibilidad de una comunicación *tu-yo* que enriquece la personalización. Nadie duda de la posibilidad de una buena comunicación intersexual orientador-alumno; sin embargo, ¿hasta qué punto es posible en ese caso la apertura confiada y la actuación del orientador como modelo vital, desde una perspectiva de género? ¿Acaso los condicionantes sociales que hemos descrito para los grupos de alumnos no se dan en la relación alumno-profesor? Como afirman diversos autores,²⁸³ las desigualdades de género presentes en la sociedad se hallan en abundancia en las clases mixtas; las desigualdades más comunes son la segregación por sexos, la interacción entre alumno y profesor cargada de estereotipos de género, etc. Otras investigaciones²⁸⁴ han señalado, por

²⁸² Serra, X. (2008), *Por la diferencia hacia la igualdad*, Granada, FASSE-AO, 113-145.

²⁸³ Klein, S.S. (1985). *Handbook for Achieving Sex Equity Through Education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

²⁸⁴ Mael, F.A. (1998), "Single-sex and coeducational schooling: Relationships to socioemotional and academic development", *Review of Educational Research*, 68:2, 101-129; Monaco, N. M. y Gaier, P., (1992), "Single-sex versus coeducational environment and achievement in adolescent females", *Adolescence*, p.27; Astin, A. W. (1977), "On the failure of educational policy", *Change*, p.40-45. Smith, D. G. (1990), "Women's colleges and coed colleges: Is there a difference for women?", *Journal of Higher Education*, p.61.

ejemplo, la mejora de la capacidad de liderazgo y autoconfianza de las chicas en escuelas exclusivamente femeninas; en esos estudios se destaca también la calidad de las relaciones con las profesoras.

Una incipiente investigación describe la facilitación que supone la coincidencia de sexo: "tanto los chicos como las chicas se sienten más cómodos, prestan más atención y participan más en las actividades de clase cuando sus profesores son del mismo sexo que ellos",²⁸⁵ lo cual se manifestaría, por ejemplo en los mejores resultados académicos de chicos y chicas.²⁸⁶

Rituales para la igualdad y la diversidad

Aunque anecdóticas, las experiencias de los profesores al entrar por primera vez en una escuela diferenciada acostumbran a ser de sorpresa. Richard Hawley, director de una escuela para chicos, recuerda todavía su primer día en una escuela masculina: "en cada aula, en cada entrenamiento de béisbol, en cada comida... me daba cuenta de algo que era nuevo para mí. Había una autenticidad que no había experimentado antes en ninguna escuela",²⁸⁷ Nancy Lerner,²⁸⁸ profesora en una escuela de chicos, escribe admirada del ambiente académico y de responsabilidad que percibe: "no acabo de comprender qué factor tiene más importancia: si la ausencia del otro sexo, o el género de los alumnos".

²⁸⁵ Barrio, J.M. (2004), "La coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica", *Persona y Derecho*, 50, p.3-49. Ver también: Stanworth, M., (1981), *Gender and Schooling*, Hutchinson.

²⁸⁶ Dec, T.S. (2006), "The Why Chromosome. How a teacher's gender affects boys and girls", *Education Next*, p.68-75.

²⁸⁷ Sadker, M. y Sadker, D. (1995). *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls*, New York, Touchstone, p.248.

²⁸⁸ Lerner, N. (1995), *Women Teaching Boys: the Confessions of Nancy Lerner*, Ohio, University School Press, p.6.

Otros profesores en colegios para chicas comentan algo parecido; Robert Johnson,²⁸⁹ profesor de lengua en una escuela femenina, afirma que la educación diferenciada les facilita “un clima, una atmósfera, que estas chicas quizás nunca vuelvan a encontrar: una isla en nuestra cultura, que gira entorno a las mujeres... Una isla en la que su mayor responsabilidad es aprender a ser ellas mismas”.

Sin embargo, aunque la separación facilita la creación de esos entornos de mayor seriedad académica y responsabilidad personal, no podemos pensar que una escuela será auténticamente de educación diferenciada por ese simple hecho, ni que sus efectos positivos se darán de forma automática. De hecho, una escuela de varones puede ser profundamente machista, o una de mujeres puede contribuir a la desigualdad social de los sexos; será la organización y las prácticas pedagógicas las que podrán aprovecharse de la separación para crear esa cultura de trabajo y estudio, dentro de un ambiente de libertad y confianza. El proyecto educativo será el que fundamentará una escuela excelente, también en las cuestiones de género.

La escuela debe organizarse para construir un espacio en el que se mitiguen o desaparezcan las dinámicas propias de los grupos —que hemos presentado en capítulos anteriores—, cuando estas dificultan las tareas académicas y de socialización. Hay que hacer de la escuela un lugar en el que el alumnado se pueda concentrar en los aspectos académicos más que en la popularidad social.

La creación de esa cultura escolar se puede afrontar, básicamente, de dos maneras: a través de la gestión directa de la complejidad, o bien procurando los medios para que, al menos en

²⁸⁹ Sadker, M. y Sadker, D. (1995), *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls*, New York, Touchstone, p.233.

la escuela, esta complejidad sea gestionable de un modo efectivo. Philippe Meirieu²⁹⁰ lo expresa de este modo: “lo aprendido en clase responde a una lógica escolar programática, en enorme medida diferente de la lógica de *la vida* (...). Si la vida es *caos* la escuela ha de ser un *cosmos*, organizado por la inteligencia humana, en el que las relaciones entre las cosas y los seres puedan ser pensadas según *el orden de las razones*. La vida es *desorden*; los aprendizajes escolares deben ser *ordenados*.”

Es en este sentido que Meirieu ha propuesto, por ejemplo, la necesidad de rituales pedagógicos en la escuela, que estructuren el espacio y el tiempo sin impedir a cada uno ser él mismo: “las reglas que ahí imperan son tales que permiten desprenderse de la movilización afectiva inmediata, arriesgarse a una palabra nueva, proceder de otro modo”.²⁹¹

Una de las posibilidades más consideradas y discutidas en la creación de un entorno escolar, es la escolarización *single-sex*: esta propuesta pedagógica y de organización escolar ha sido verificada por la investigación educativa como facilitadora de ambientes escolares más centrados en el aprendizaje,²⁹² y menos dependientes de los aspectos poco académicos o de los que dificultan la convivencia. Esta opción, con poca implantación todavía en nuestro entorno, lleva a un tipo de relación entre los agentes educativos que enfatiza los aspectos académicos y mitiga los efectos negativos de la cultura juvenil: en este sentido, se trata de algo diferente a programas o estructuras diseñadas por los educadores. En las escuelas diferenciadas el entorno educativo es auténticamente normativo en un sentido sociológico. En efecto, las escuelas diferenciadas mitigan el principal obstáculo para

²⁹⁰ Meirieu, P. (1998), *Frankenstein educador*, Barcelona, Jaertes, p.114.

²⁹¹ Meirieu, P., *ibidem*, p.128.

²⁹² Sharpe, W. (2000), “Single-Gender Classes: Are They Better?”, *Education World*, abril 2000.

conseguir una escuela equitativa y efectiva, y lo hacen utilizando un principio sociológico fundamental sobre cómo se crean las estructuras sociales.²⁹³

Dignificar la escuela y lo que allí se hace requiere, por parte de los alumnos, una clara distinción entre el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio. La organización, la arquitectura, la decoración de los centros educativos debe responder a esa dignidad, mostrando al alumnado que están entrando en un lugar muy especial, donde van a realizar unas tareas de trascendencia para ellos y para la sociedad; en cierto modo, el uniforme escolar o la separación de los sexos contribuyen también a poner de manifiesto que la escuela es distinta a los otros ámbitos en los que se mueven (familiares, de ocio, etc.); y eso puede facilitar que chicas y chicos dejen de lado lo que en otros lugares quizás es habitual, pero que los distraería de sus responsabilidades escolares. Muchas de las normas que imponen las escuelas son condición de eficacia, pero también de satisfacción; incluso un juego, sin normas, deja pronto de ser divertido.

La escuela debe posibilitar aspirar a aquellos aprendizajes que todavía no se han experimentado. Para la mayor parte del alumnado, “la escuela es la única institución que les puede enseñar a alejarse del círculo cultural de su familia para conquistar cierta perspectiva sobre sí mismos y sobre el mundo”.²⁹⁴

Educación personalizada y escuela diferenciada

La calidad de la enseñanza, más que en los recursos disponibles se encuentra en la calidad del proyecto educativo, el cual

²⁹³ Riordan, C. (2007), “The Effects of Single Sex Schools: What Do We Know?”, en EASSSE, *Building Gender-Sensitive Schools*, Barcelona, EASSSE, pp. 117-141.

²⁹⁴ Luri, G. (2012), *Per una educació republicana. Escola i valors*, Barcelona, Barcino, p.76.

debe centrar su atención en la educación integral de cada alumno o alumna como ser personal y social.²⁹⁵ La convivencia con el otro sexo es, sin duda, enriquecedora. Sin embargo, de una parte, la escuela mixta es un espacio de auto segregación por sexos; y, por otra parte, la actual presencia de ambos sexos en casi todos los ámbitos de la sociedad hace plausible el establecimiento de ciertos espacios diferenciados, especialmente si es por motivos educativos y de libre elección.

Llama la atención la vinculación que existe, en muchos países, entre escuela diferenciada y la asunción de la corriente pedagógica que se ha llamado ‘educación personalizada’. Sin embargo, en la justificación de estas escuelas (proyecto educativo, explicaciones en las páginas web de los colegios..) no acostumbramos a encontrar una conexión entre personalización y diferenciación. De hecho, en las obras de referencia de la educación personalizada²⁹⁶ apenas aparecen consideraciones a los temas de género. Desde un punto de vista algo simplista, incluso parece entrar en contradicción; si se consigue la personalización, ¿para qué hace falta separar los sexos? Si se quiere respetar a la persona en su singularidad, ¿por qué muchos de esos colegios imponen el uniforme a sus alumnos?

Lo que expondré debe ser tomado como un intento de aproximarnos a la educación diferenciada, y sugerir vías de estudio y práctica educativa para mejorar la pedagogía personalizada.

Como es conocido, la educación tiene dos vertientes:²⁹⁷ en primer lugar, supone ser un proceso de asimilación (de la cultura

²⁹⁵ Pérez-Juste, R. (2004), “Pluralismo educativo y calidad de enseñanza”, en *Educación y democracia (II Encuentros sobre educación en el Esporrial-UCM)*, Madrid, Consejería de educación de la Comunidad de Madrid.

²⁹⁶ García Hoz, V. (1977), *La educación personalizada*, Valladolid, Miñón; Carrasco, J.B., (2011), *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*, Madrid, Síntesis.

²⁹⁷ Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964), *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.

de los adultos, de incorporación al mundo adulto, parecerse al educador, etc.). En segundo lugar, es un proceso de separación individual (hacer efectivas las propias posibilidades, decidir, usar la libertad, buscar la propia identidad, etc.).

La modalidad escolar llamada educación personalizada es el intento de estimular al alumno a dirigir la propia vida, a desarrollar la capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando –con sus características peculiares– en la vida comunitaria; eso implica que, en la escuela, el alumno o la alumna es el protagonista del proceso educativo. En consecuencia, cobra importancia la consideración de que en un grupo de la misma edad habrá una variabilidad notable, y en la necesidad de atender a estas diferencias. Así, el profesorado interviene como una ayuda o mediador en ese proceso;²⁹⁸ no hace falta decir que, para un maestro, asumir ese rol implica una extraordinaria profesionalidad y prestigio.

La educación personalizada parte de la consideración del niño como persona, como un ser que explora y modifica su entorno, y no solo como organismo que reacciona ante estímulos. La personalización pretende destacar a cada sujeto de entre el conjunto, hacer que deje de ser *uno más* entre muchos.

Los aspectos más destacables incluidos en el concepto de persona son los siguientes:²⁹⁹

a. La singularidad. Cada niña o niño es distinto de los demás, con posibilidades y limitaciones propias, conocimiento propio, originalidad, etc. En este sentido, “el cultivo de la creatividad es el que hacer más propio, y más completo, de la educación personalizada”.

²⁹⁸ Carrasco, J.B. (2011), *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*, Madrid, Síntesis.

²⁹⁹ García Hoz, V. (1977), *La educación personalizada*. Valladolid, Miñón. Carrasco, J.B., *ibidem*.

b. La autonomía. Estamos tratando con seres libres, que se auto-determinan, cuyos actos –por tanto– implican una responsabilidad personal, y con una capacidad de modificar el entorno a partir de sus propias ideas y potencialidades.

c. La apertura. El ser humano tiene la necesidad y la posibilidad de comunicación con los demás, con la sociedad que lo engloba. De hecho, toda relación humana es comunicación, y toda comunicación requiere capacidad expresiva y comprensiva por parte del comunicante. En ese sentido, la convivencia se enriquece con el desarrollo de la persona puesto que tendrá más que comunicar y más expresividad; y la consideración del otro como persona facilita la comprensión y, en definitiva, la convivencia.

Como fácilmente se comprenderá, en todo ello es esencial el respeto a la libertad, y por tanto llevará a una pedagogía que facilite las posibilidades de elección de los alumnos. Posibilidades que se incrementan con la capacidad de reflexión, la aceptación de la responsabilidad, una voluntad capaz de llevar a cabo acciones arduas, la creatividad, y la iniciativa. Todas ellas son características inherentes a las decisiones libres. La educación personalizada considera, en consecuencia, que la libertad es la base de toda actividad humana.

La educación personalizada viene a ser lo opuesto a la consideración del niño como un ser a adiestrar, en el sentido de que se lo pueda programar o condicionar a unos comportamientos correctos mediante situaciones de estímulo-respuesta. Tampoco trata al alumnado como individuos inmersos en un torrente social con sus presiones, en el que no hay decisiones verdaderamente personales ni posibilidades de influir en el entorno. Y, finalmente, el alumno no es, salvo en poquísimas excepciones, un ser marcado por una biología hasta el punto de que no pueda sustraerse a lo que la herencia genética le ha legado.

Comprender esa perspectiva escolar hace que, por ejemplo, las decisiones educativas no puedan basarse simplemente en evidencias científicas universales sobre como educar; cada alumno es distinto y decide sus actuaciones, por lo que la tarea educativa se convierte en un cara a cara, en una relación interpersonal entre el maestro y el alumno. No hay dos niños iguales ni que experimenten una situación exactamente de la misma forma.³⁰⁰ La educación no es solo, ni principalmente, una técnica.

Evidentemente, las presiones sociales y biológicas existen –no tendría sentido obviarlas en la escuela–; pero me refiero a las posibilidades de la persona de sustraerse a ellas.³⁰¹ La educación personalizada en un entorno diferenciado puede realizar una importante tarea en ese sentido.

Para García Hoz,³⁰² la más profunda razón de esta perspectiva de la educación que llamamos personalizada surge de considerar al alumno, a la alumna, como persona; ello implica reconocer su carácter de sujeto activo frente a un mundo de realidades objetivas, respecto del cual ocupa un plano de superior dignidad y cuya vida es plenamente humana, auténtica, sólo mediante el ejercicio de su libertad. En esta misma obra, podemos leer un párrafo que subraya su dimensión social y la importancia de los aspectos situacionales: “las múltiples posibilidades de relación entre alumnos condicionan las situaciones de aprendizaje en la medida en que este se realiza a través de la comunicación. El modo de estar de los alumnos es el principal factor en las situaciones escolares de aprendizaje. Y como el modo de estar depende principalmente del contorno social, las situaciones de aprendizaje vienen condicionadas sobre todo por el modo de estar agrupados los alumnos”.

³⁰⁰ Van Manen, M. (2004), *El tono en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

³⁰¹ Pinker, S. (2002), *The Blank Slate*, New York, The Penguin Group.

³⁰² García Hoz, V. (1977), *La educación personalizada*, Valladolid, Miñón, p.96.

El ‘modo de estar los alumnos’ que suponen las aulas *single-sex*, refuerza los aspectos nucleares del estilo pedagógico de la educación personalizada; poner en el centro al alumno, con su capacidad de decidir su camino y expresar su diferencia. Como afirma Enric Vidal,³⁰³ “en una escuela de chicos, si está bien gestionada, se normalizan, se permiten muchas más maneras de ser chico. Y en una escuela de chicas, una chica puede realizar su feminidad de una manera mucho más amplia y desacomplejada. La masculinidad y la feminidad de la escuela diferenciada son más amplias, acogen muchos más matices, son una masculinidad y una feminidad mucho más ricas”.

En la educación personalizada, todas estas cuestiones no son de menor importancia puesto que afectan al núcleo de sus propuestas. Una educación que pretenda abrir al alumno el máximo de posibilidades personales y sociales, y liberarle de limitaciones impuestas por el entorno, no puede menospreciar la cuestión de género.

Por lo que hemos visto en el capítulo anterior, se entiende que la vía pedagógica de la educación personalizada difiere profundamente de las propuestas coeducativas; y no sólo en el hecho de la agrupación o separación de los sexos, sino en su planteamiento de raíz. Mientras que la educación personalizada trata de educar partiendo de un presupuesto personalista, la coeducación se centra en razones sociológicas de los grupos humanos: “si el sistema cultural anterior se basaba en un discurso de atención al individuo, a sus necesidades específicas, el sistema cultural de escuela coeducativa tiene en cuenta las diferencias entre los grupos sociales y sexuales como factor relevante para la educación de niños y niñas”.³⁰⁴

³⁰³ Vidal, E. (2007), “Retos y perspectivas del tratamiento de género en la escuela”, Ponencia en el I Congreso Internacional de Educación Diferenciada (EASSI), Barcelona, (no publicada).

³⁰⁴ Bonal, X. (1997), *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Barcelona, Graó, p.38.

La escuela, y de modo especial la escuela de educación personalizada, debe evitar situaciones en las que los individuos se comporten dentro de un grupo como si estuvieran sumergidos en él, sin prestar atención a los demás en tanto que personas, y sin sentirse considerados personalmente por los demás.³⁰⁵

Como se ha visto hasta el momento, las presiones grupales de género en el aula son las de mayor calado. Parece lógica, entonces, la consideración que hemos hecho al iniciar este apartado: con frecuencia es la escuela de educación personalizada la que valora la separación de los sexos como aspecto muy importante, dentro de ese modelo escolar, para el desarrollo de cada alumno como persona. Se entiende, de este modo, que una escuela *single-sex* tenga más posibilidades de crear una cultura escolar con unos valores y actitudes menos dependientes de la interacción entre el grupo de los chicos y el de las chicas,³⁰⁶ y más centrado en cada persona; y de este modo permitir que el alumno sea más independiente de esos procesos grupales que normativizan los comportamientos de chicas y chicos en la escuela mixta. Pollack³⁰⁷ reconoce que los chicos en una escuela masculina parecen estar menos a la defensiva, son menos susceptibles de ceder a las presiones de los iguales, y no tienen que estar pendientes de aparentar actitudes de dureza o agresividad; otros estudios han mostrado también que los chicos de escuelas masculinas son menos vulnerables a la presión y sienten mayor control sobre su propio comportamiento académico;³⁰⁸ Sadker y Sadker³⁰⁹ te-

³⁰⁵ Shaw, M.L. (1994), *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*, Barcelona, Herder, p.453.

³⁰⁶ GAO, (1996), *Issues Involving Single-Gender Schools and Program*, Washington, United States General Accounting Office; Sharpe, W., (2000), "Single-Gender Classes: Are They Better?", *Education World*, abril 2000.

³⁰⁷ Pollack, W. (1999), *Real Boys*, New York, Henry Holt & Company.

³⁰⁸ Hoff Sommers, C., (2000), *La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*, Madrid, Palabra.

³⁰⁹ Sadker, M. y Sadker, D. (1995), *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*, New York, Touchstone.

conocen que las chicas en entornos *single-sex* están menos sometidas a estereotipos, muestran mayor curiosidad intelectual y tienen más confianza en ellas mismas.

Como hemos visto, la escuela corre el peligro de mantener situaciones educativas poco igualitarias y gestadas en clave masculina.³¹⁰ Este peligro puede aflorar en escuelas coeducativas y diferenciadas, por lo que ambas deben reflexionar, organizar, programar y evaluar con una perspectiva de género sobre su proyecto educativo. Afortunadamente, tanto algunas propuestas coeducativas como diferenciadas han tomado esa dirección. Especialmente relevante es el caso de la escuela diferenciada; la decisión de una organización escolar *single-sex* es una apuesta de género muy comprometida como para dejar escapar sus potencialidades educativas para la igualdad de oportunidades.

Algunas propuestas emergentes

En el primer decenio de este siglo, y hasta ahora, están apareciendo diversos autores y asociaciones dispuestos a facilitar la atención a las cuestiones de género en la escuela, más allá de los planteamientos coeducativos que empezaron ya en los años ochenta. Se trata de innovadoras propuestas organizativas y didácticas que están obteniendo reconocimiento por parte del profesorado que las aplica. Aunque sus resultados todavía no permiten una valoración definitiva, sin duda vale la pena conocerlas y reconocerlas como prácticas escolares de género de última generación.

Aunque sería imposible una enumeración y descripción exhaustiva de cada una, centraremos la atención en algunas personas y entidades que han tenido más repercusión.

³¹⁰ Stein, E. (2001), *La mujer*, Madrid, Palabra.

Michael Gurian lidera el Gurian Institute,³¹¹ en Estados Unidos, cuyo lema es *learning through a gender lens*; a través de los cursos que ofrece ha ayudado a más de 6.000 maestras y maestros de unas 2.000 escuelas a comprender cómo aprenden niños y niñas. Su objetivo es potenciar la efectividad del profesorado, aumentar el compromiso del alumnado con la escuela y cerrar la brecha de género en aspectos académicos y de comportamiento. Gurian ha publicado 28 tratados sobre el tema, con frecuencia focalizados en los estilos de aprendizaje de chicas y chicos, que han sido traducidos a 22 idiomas. Algunos de los títulos son: *The Wonder of Boys*, *The Wonder of Girls*, *Boys and Girls Learn Differently*, *Leadership and the Sexes*, *Successful Single-Sex Classrooms*.

Abigail Norfleet James³¹² es graduada en Ciencias de la Educación y doctorada en Psicología de la Educación. Tras una larga experiencia en escuelas, en la actualidad es profesora de asignaturas relacionadas con el género y la educación en la Universidad de Virginia. Su aportación tiene un especial interés, puesto que ha estudiado como el profesorado puede adaptarse a los diversos estilos cognitivos de chicas y chicos. Buena parte de sus propuestas se encuentran en sus libros: *The Parents' Guide to Boys*, *Teaching The Female Brain: How Girls Learn Maths & Science*, *Teaching The Male Brain: How Boys Think, Feel & Learn in School* y en *Active Lessons for Active Brains*.

El profesorado competente sabe adaptarse a las necesidades de sus alumnos; sin embargo, estas obras pueden facilitar estrategias y didácticas que beneficien a niños y niñas, acercándoles a aquellas materias y tareas escolares de las que se sienten desidentificados por razones de género.

³¹¹ <http://gurianinstitute.com/>

³¹² <http://abigailnorfleetjames.com/>

En los últimos años, las escuelas *single-sex* en la educación pública de los Estados Unidos han crecido exponencialmente. Leonard Sax, un biólogo doctorado en psicología, ha sido un referente en la formación del profesorado de esas escuelas en América y en otros continentes. Sax es el fundador de NASSPE³¹³ (*National Association for Single-Sex Public Education*), que recientemente se ha convertido en NACHE³¹⁴ (*The National Association for Choice in Education*) con el propósito de dar también cobertura a las escuelas diferenciadas privadas. Cabe destacar los exitosos congresos anuales, simposios, conferencias y asesoramientos a escuelas organizados por la asociación. Al mismo tiempo, Sax ha publicado *Why Gender Matters*, que tuvo una importante repercusión en Estados Unidos; posteriormente publicó *Boys Adrift* y *Girls on the Edge*.

David Chadwell³¹⁵ trabajó para el Departamento de Educación de Carolina del Sur, colaborando en la implementación de programas *single-sex* en las escuelas públicas del estado. En la actualidad sigue trabajando en el mismo campo como asesor independiente. En 2009 publicó *Gendered Choice: Designing and Implementing Single-Sex Programs and Schools*, que supone una guía, en el campo de la organización escolar, para aquellas escuelas que deciden empezar a explorar las aulas de un solo sexo.

Diversas organizaciones escolares han apostado por una comprometida y exitosa modalidad escolar en clave de género. Es el caso de la ya citada YWLS (*Young Women's Leadership Schools*), cuya primera escuela nació en Harlem con el objetivo de facilitar una educación de calidad a chicas de entornos desfavorecidos del barrio. La excelencia de sus programas ha llevado a muchas de sus alumnas a la universidad con resultados habitualmente supe-

³¹³ <http://www.singlesexschools.org/>

³¹⁴ <http://www.4schoolchoice.org/>

³¹⁵ <http://www.chadwellconsulting.com/>

tiores a la media del país, y se considera que el hecho de ser una escuela *single-sex* tiene mucho que ver con ello. En la actualidad, el modelo de esa primera escuela cuenta con docenas de réplicas en diversas ciudades.

Propuestas parecidas han emergido en Europa. Valga como ejemplo el modelo escolar Hjalli,³¹⁶ pilotado por Margrét Pála Ólafsdóttir. Se trata de escuelas que tienen por objetivo atender las necesidades de cada alumno, buscando la igualdad evitando las presiones de género; para ello, las escuelas Hjalli establecen aulas de un solo sexo, pues la experiencia les ha llevado a valorarlas como más efectivas ante las dificultades para terminar con la falta de equidad de género en los entornos mixtos. En la actualidad unos veinte centros preescolares en Islandia y otros países nórdicos siguen este modelo.

También han aparecido entidades que asocian escuelas con un claro compromiso de género en su organización educativa. Es el caso de EASSE³¹⁷ (*European Association of Single-Sex Education*), que ha facilitado la formación de muchos maestros en Europa y ha asesorado a un buen número de escuelas, existentes y de nueva creación, en diversos países. Con la sede central en Londres, dispone de colaboradores y formadores en diversas ciudades europeas. Cumpliendo con sus objetivos, ha favorecido las redes de investigación educativa en cuestiones de género, y ha organizado varios congresos internacionales para presentar y debatir sobre las prácticas escolares diferenciadas por sexo en Barcelona, Varsovia, Roma y Lisboa. De forma parecida ha actuado ALCED³¹⁸ (Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada), con delegaciones especialmente activas en Méjico y Argentina.

³¹⁶ <http://www-en.hjalli.is/>

³¹⁷ <http://www.easse.org/>

³¹⁸ <http://www.alced.net> y <http://www.alcedargentina.org.ar>

Otras entidades asociativas engloban colegios de cada sexo. La NCGS³¹⁹ (*National Coalition of Girls' Schools*) agrupa 162 escuelas de chicas de Estados Unidos, con un total de 60.000 alumnas; ofrece al profesorado y directivos formación por medio de boletines, sesiones, un congreso anual, etc. La IBSC³²⁰ (*International Boys' Schools Coalition*) da cobertura formativa y jurídica a unas 300 escuelas de chicos de más de 20 países distintos; entre las muchas actividades que ofrece a sus miembros, destaca un congreso anual y apoyo a la investigación.³²¹ La GSA³²² (*Girls' Schools Association*) es una asociación inglesa que reúne a 150 escuelas de chicas. La AGSA (*The Alliance of Girls' Schools Australasia*) tiene 330 escuelas como miembros de la asociación, de Australia, Nueva Zelanda y algunos países asiáticos.

Todas esas escuelas asociadas valoran la separación como estrategia para potenciar el desarrollo de chicas y chicos, y ofrecen formación para una máxima efectividad de la educación diferenciada.

También han nacido recientemente algunas plataformas que contienen abundante información (noticias, investigaciones, eventos, actividades de formación, etc.) sobre la educación diferenciada. Es el caso del Foro de Educación Diferenciada³²³ que cuenta con colaboradores en diferentes ciudades del mundo y sus aportaciones llegan a personas de más de 20 países distintos a través de su boletín.

³¹⁹ <http://www.ncgs.org/>

³²⁰ <http://www.theibsc.org/>

³²¹ Reichert, M. y Hawley, R. (2010), *Reaching Boys, Teaching Boys. Strategies That Work, and Why*. San Francisco, Jossey-Bass.

³²² <https://gsa.uk.com/>

³²³ <http://www.diferenciada.org/>

Otras iniciativas se focalizan en remediar determinados aspectos de la brecha de género en la educación. Es el caso de The Boys Project,³²⁴ Girls Action Foundation,³²⁵ Education Answers,³²⁶ etc.

Aunque ya se han citado algunas de ellas, destacamos propuestas organizativas para acabar con el fracaso escolar de los chicos; Martino³²⁷ sugiere lo siguiente: un currículo más *boy-friendly* que incluya los intereses de los chicos y sus necesidades de aprendizaje particulares; más profesores varones, por su facilidad para adaptarse a los chicos y sus estilos de aprendizaje; clases diferenciadas en las que los chicos no se tengan que preocupar de las chicas, puedan arriesgarse sin miedos, los profesores puedan centrarse en ellos, y puedan aprender modelos de pensar y actuar alejados del androcentrismo.

Este tipo de propuestas —todas ellas nacidas en el siglo XXI— muestran el creciente interés y valoración de decisiones pedagógicas comprometidas con la igualdad, la excelencia académica y la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos; muchas de ellas lo consiguen aplicando la educación diferenciada en parte de su organización, o como modelo escolar.

³²⁴ <http://www.drjonherzenberg.com/The-Boys-Project.html>

³²⁵ <http://girlsactionfoundation.ca/>

³²⁶ <http://www.educationanswers.com>

³²⁷ Martino, W., Kehler, M. y Weaver-Hightower, M.B. (2009), *The Problem with Boys' Education*, New York, Routledge.

Escuchando a chicas y chicos

Cada año se celebra un concurso de robótica para estudiantes, en el cual los participantes deben presentar unos prototipos capaces de solucionar una serie de pruebas. En una de las recientes ediciones pudimos conocer de primera mano al equipo ganador de la fase estatal española, lo que le llevó a la final en Estados Unidos. Se trataba de un equipo procedente de una escuela femenina,³²⁸ lo cual presenta un interés adicional puesto que en estos campos acostumbra a ser los chicos los que dominan las situaciones. Efectivamente, para sorpresa de todos, pudimos ver en las competiciones muchos equipos procedentes de escuelas mixtas, pero compuestos casi exclusivamente por chicos. Más tarde supimos que en esa escuela femenina, la opción post-bachillerato más escogida por las alumnas de era la ingeniería, algo inusitado en los centros mixtos de su entorno.

La participación y elección de estudios en el campo de las tecno-ciencias por parte de las chicas, es hoy una preocupación en el terreno de la igualdad. Sin embargo, en una entrevista con la profesora que lideraba el equipo mencionado, nos percatamos de que ella no era muy consciente de lo que había conseguido

³²⁸ Escuela La Vall (Bellaterra).

en el campo del desafío a los estereotipos de género, ni tampoco se puede decir que su intención fuera más allá de conseguir alumnas excelentes en su campo de docencia. Entonces, ¿cómo es posible que consiguiera lo que otras escuelas difícilmente alcanzan a pesar de una voluntad específica de acercar las chicas a la técnica?

El hecho diferencial de esa escuela, respecto de otras participantes en el concurso de robótica, parecía ser que se trataba de una escuela diferenciada para chicas. Esta hipótesis de la escolarización separada como entorno favorecedor de la reducción de estereotipos, y potenciadora de las oportunidades y decisiones personales, viene respaldada por otros hechos similares que aparecen en distintos escenarios del mundo educativo.³²⁹ Lo que se ha dicho en los capítulos anteriores nos provee de un marco para explicarnos cómo sucede, y por qué esas chicas se inclinaron sin prejuicios hacia una materia que tradicionalmente ha copado el alumnado masculino.

Ellos y ellas toman la palabra

En este apartado vamos a escuchar las voces de chicos y chicas hablando de sus percepciones de escolarización mixta y diferenciada. Más en concreto, de chicas y chicos de 16 a 18 años y procedentes de entornos sociales diversos, que experimentaron ambos tipos de escolarización; algunos de ellos habían dejado una escuela diferenciada y pasado a una escuela mixta, y otros

³²⁹ Schrodt, H. (2002), "¿Inseñanza unisexo o educación mixta?", *Agora IX; modelos alternativos de formación*, Cedefop Panorama series, 51, Luxemburg, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas; Salomone, R. (2003), *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling*, New Haven, Yale University Press; Cussó, R. (2006), *Tecnología: género i professió*. <<http://www.xtec.es>>

habían realizado el proceso opuesto.³³⁰ Lo que leerá a continuación corresponde al análisis de muchas horas de grabación de entrevistas semiestructuradas; pretende ilustrar y ayudar a comprender lo que puede suponer para un alumno escolarizarse solo con compañeros de su sexo, o con la presencia de ambos sexos.

En las entrevistas se pusieron de relieve aspectos diversos, que intentaremos reflejar entrecomillando algunas frases textuales más significativas entre las que fueron recogidas.

La mayor parte de los entrevistados comentaron que las posibilidades de conocimiento mutuo entre los sexos y la estabilidad de las relaciones eran mayores fuera de la escuela. Se podría resumir la explicación que dan a este hecho diciendo que, en la escuela, uno no se muestra como es, cosa que no ocurre fuera de la escuela. Sus palabras repiten frases como, por ejemplo, las siguientes:

- “En la escuela muestras la parte que te interesa”.
- “Fuera de la escuela se dejan conocer más”.
- “Normalmente, fuera de la escuela no tienes que disimular nada”.
- “En la escuela tienen miedo de mostrarse tal como son...”.
- “Fuera de la escuela son amigos tuyos, los que tú eliges”.
- “Fuera de la escuela no tienes tanto contacto con los amigos, pero te demuestran realmente como son”.

Los pocos estudiantes que afirmaban un mejor conocimiento mutuo de sus compañeros y compañeras de clase, aducían las muchas horas de convivencia diaria con ellos.

³³⁰ Camps, J., (2011), *La socialització de gènere*, Barcelona, Furtwangen-UIC; Camps, J. y Vidal, E., (2015), “Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada”, *Revista Española de Pedagogía*, 73, 53-72.

Hablando sobre las amistades, mayoritariamente mostraban preferencia por aquellas el mismo sexo; el factor decisivo parece ser la similitud de experiencias vitales. En sus palabras:

- "Porque hemos pasado todos por las mismas situaciones".
- "Es más fácil explicar las cosas íntimas a alguien de tu sexo".
- Una chica comenta que "un chico es diferente a una chica; en cambio las chicas son más iguales a mí".
- Otra chica dice que "siento que las chicas pueden entenderme mejor en algunos aspectos y temas".
- "Entre una chica y una chica las intimidades muchas veces coinciden".
- "No le vas a contar lo mismo a una chica que a un chico".
- Un chico explica que "para mí es más fácil solucionar un problema contándoselo a un chico".
- Otro chico comenta que "lo que yo le digo a un chico, él también lo puede vivir; en cambio una chica, lo vivirá pero de otra manera".
- "Tenemos más cosas en común, en los deportes, en los juegos...".
- "Tenemos mentalidades diferentes".

Para ellas, aparece con frecuencia otro condicionante: el acercamiento a un chico, especialmente en el entorno escolar, fácilmente puede ser interpretado sexualmente lo cual crea cierta incomodidad. Esa incomodidad viene en parte del entorno:

- "Que puedan pensar lo que no es".
- "Los chicos, a la que hay mucha confianza, piensan otras cosas...".

Muchos perciben que las relaciones amorosas entre compañeros de clase tienen implicaciones negativas, y no terminan bien porque:

- "Han estado demasiado tiempo juntos".
- "Tenerla tanto tiempo al lado te puedes cansar de pequeñas cosas y se generan conflictos".
- "Falta intimidad en la relación".
- "No están pendientes de la clase, están pendientes del otro".
- "Cuando se dejan se tienen que ver todo el día en clase, y eso es horrible puesto que hace la vida imposible".

También comentan que esas relaciones tienen implicaciones sociales, puesto que intentan estar solos y se distancian mucho del grupo de amigos. Otros las perciben como indiferentes, pero ninguno ha hablado de implicaciones positivas.

Otro aspecto paralelo al anterior y reconocido por casi todos es la autosegregación por sexos que se da en la escuela, la cual es mayor que en otros espacios:

- "Por diferencias en los juegos preferidos, y porque ellos son mucho más inmaduros que ellas".
- "Siempre te juntas con quien te pareces más".
- "Ellos hablan de sus temas, y nosotras de los nuestros".
- "El hecho de estar en clase todos juntos, hace que en el descanso vayas con los de tu sexo para hablar de tus cosas".

Respecto a las tareas en el aula, algunas chicas comentan:

- "Si puedes elegir, no elegirás a un chico para trabajar; sabes que no hará nada o lo hará sucio".
- "Ellas siempre quieren trabajar con un grupo de chicas, porque siempre trabajan más".
- "Los maestros nos dicen que nos juntemos, pero si te dejan libre los chicos van con chicos, y las chicas con chicas".
- "Los chicos son más gandules, no son tan limpios".

Existe una consciencia clara en los alumnos de diferencias en las actitudes ante los temas escolares: las chicas son más proacadémicas, mientras que los chicos son más despreocupados en relación a las tareas escolares; los chicos comentan que:

– “Las chicas son más responsables, dedican más tiempo, son más ordenadas”.

– Las chicas reconocen que “los chicos son menos trabajadores y más desorganizados; no tienen apuntes, no tienen el libro...”.

– Otro chico se explica: “yo creo que el hombre y la mujer son iguales, esto está claro; pero las chicas tienen una capacidad de aprendizaje mucho más alta que los hombres”.

– “En nuestra escuela, las niñas eran las que siempre hacían los deberes, y eran las... buenas chicas; los chicos siempre eran los que quedaban mal”.

– Otra chica insiste: “las chicas eran siempre las que leían, como si se tratara de una clase más intelectual que los chicos”.

Se percibe en los dos sexos una gran diversidad de intereses vitales que, entre otros aspectos, se relaciona con la diferencia madurativa.

Junto con la autosegregación por sexos, aparece también una distancia con el profesorado:

– “Al profesor no se le deja entrar en la vida de los alumnos”.

– “Si el profesor está cerca, hablas diferente con tus amigos”.

Al mismo tiempo, reconocen que el profesorado conoce muchas cosas de sus alumnos:

– “Los profesores se enteran siempre, y nos conocen”.

La presencia del otro sexo en las situaciones escolares públicas, no parece afectar del mismo modo a todos los individuos. Algunos de ellos dicen que no les afecta. Para otros, la presencia del otro sexo en la escuela es percibida como un serio condicionante de sus actuaciones:

– “Aquí (mixta) se comen un montón la cabeza; todo el día están pensando: si digo esto, qué pensarán si digo esto...”.

Para los que sí se ven afectados por la presencia del otro sexo, parece clave el hecho de que la confianza en ellos mismos disminuye y se muestran menos sociables, o con más cautelas:

– “Esa cosa de no quedar mal, porque están los chicos y luego si lo comentan entre ellos...”.

– “Me sentía evaluada por los chicos”.

– “Sientes más miedo al ridículo”.

Una vez más se constata que, para los sujetos afectados, esos efectos disminuyen considerablemente en entornos extraescolares:

– “Fuera de la escuela estás más en confianza; y dentro, tienes que ser perfecta”.

Se confirma también la existencia de presiones de género en las situaciones públicas escolares. Parte de los entrevistados valoran los entornos escolares *single-sex* porque facilitan el desarrollo académico personal:

– “En esta escuela (masculina) no tenemos la presión de aparentar”.

– “En la escuela mixta uno tiene que ser más reservado, más cauteloso que aquí (diferenciada)”.

- "En la escuela diferenciada te expresas más libremente".
- Y otra chica afirma que en la escuela diferenciada "me cuesta menos hablar en público".
- Un chico comenta que "cuando estás con las chicas te sientes menos libre, porque quieres dar una imagen mejor de lo que eres".
- "Un chico en una escuela mixta es diferente: se reprime más de las cosas".

Algunas chicas ven una cierta idealización y desconocimiento del otro sexo debido a la ausencia de chicos en las aulas:

- "Las chicas de la escuela diferenciada están como en una burbuja".
- "No saben relacionarse con ellos".
- "Los chicos que siempre han estado en una escuela diferenciada tienen más dificultad para comprender a las chicas".
- Alguna chica lo ve en positivo: "quizás veo más madurez en un colegio diferenciado, porque las chicas esperan más de los chicos".

Se pone también de manifiesto la frecuencia de interrelaciones verbales competitivas entre los sexos, siendo más frecuentes las actitudes negativas de los chicos hacia las chicas. Los entrevistados dicen que son más frecuentes en el entorno escolar que en las relaciones extraescolares:

- "Los chicos siempre tienen alguna cosa que decir de las chicas; la mayoría son negativas".

En las entrevistas se advierten valoraciones distintas de un compañero con actitudes antiacadémicas en función de si se trata de un chico o una chica. Una cierta valoración positiva de estas actitudes es la de los chicos hacia los chicos:

- "Hasta los 16 años lo ven como un líder, como el mejor".
- "Lo ven como un héroe".
- "Incluso le aceptan más que a otros".
- "Algunos lo verán como un líder, pero los que quieren estudiar y aprovechar el tiempo, lo ven como un estorbo".

La valoración más negativa la hacen las chicas respecto de una chica con actitudes antiacadémicas:

- "La dejan como aislada".
- "Intentamos ayudarla".

En algunas entrevistas, aparecen chicos convencidos de que las chicas aprecian a los chicos que mantienen actitudes antiacadémicas, hecho que podría reforzar esos comportamientos.

Los entrevistados explican que sus actitudes varían en función de si el otro sexo está presente o ausente; algunos reconocen que la presencia del otro sexo es un factor que refuerza la presión de conformidad y que eso les crea cierta incomodidad; algunas chicas dicen:

- "Con las chicas te da bastante igual equivocarte, pero con los chicos es diferente: no es lo mismo que se ría de ti una chica que un chico".
- "En la escuela mixta uno tiene que tener más cuidado con lo que va diciendo o haciendo".
- "Siempre tienes que estar pendiente de no quedar mal".
- "Los chicos quieren ser más graciosos cuando hay chicas delante".
- "Quieren destacar o impresionar (los chicos)".
- Los chicos "intentan presumir, como si hicieran teatro".
- Las chicas "hablan más o dicen cosas que puedan impresionar al chico".

La clase de educación física parece presentar cierto interés: allí se pone más de relieve la desidentificación de las chicas respecto a la asignatura y sus contenidos:

– Para las chicas, “la clase de educación física era: bueno... a ver cómo me libro”.

– “Las chicas dejan que pase el rato; en cambio los chicos se lo pasan bien”.

– “Nosotras vamos lentas, y en cambio los chicos van rápido para llegar antes”.

– “El chico siempre intenta demostrar su potencial en educación física”.

Y algunos alumnos comentan que en su escuela mixta, la clase de educación física era el único espacio académico en que se separaban los sexos por decisión del profesorado. En una segunda posición, las asignaturas de matemáticas y lengua parecen también afectadas por los aspectos psicosociales de género descritos.

Respecto a los estereotipos, una chica comenta lo siguiente:

– “Cuando vine a esta escuela (*diferenciada*), vi que había gran cantidad de chicas estudiando bachillerato tecnológico o científico; en cambio en la escuela anterior (*mixta*) todas hacían letras. Lo eligen ellas, pero... en la anterior escuela era como si no te animaran, como si a las chicas las dieran por imposibles para la tecnología”.

El alumnado de la muestra expresa claramente que existe una normativización sobre lo considerado correcto para cada sexo; y que ir más allá de esas fronteras tácitas tiene consecuencias relacionales de rechazo.

La popularidad de un compañero del otro sexo (tanto para los chicos como para las chicas) se basa en buena parte en su apariencia física; para el caso de las chicas, su popularidad ante los chicos aumenta si manifiestan cierta accesibilidad sexual. En cambio, respecto a la popularidad de un compañero del mismo sexo, se observa divergencia en chicos y chicas: para los chicos tiene un peso importante el hecho de que el individuo tenga relación con las chicas y sea valorado por estas, seguido de sus actitudes de desafío a las normas escolares:

– “El que más liga”.

– “El que es popular entre las chicas”.

– “Que haga bromas y se ría del profesor”.

Para ellas, en cambio, el factor más importante de popularidad es social (liderazgo y ayuda) y de personalidad, seguidos de su aspecto físico y de buena relación con los chicos:

– “La confianza en ellas mismas”.

– “La que tiene más personalidad”.

– “La más sociable, que está con todo el mundo”.

– “La más guapa”.

En todo caso, especialmente para los chicos, en la escuela se genera una cultura juvenil con unos valores alejados —y en ocasiones opuestos— a los propios de la institución escolar.

El atractivo físico se considera como factor importante para la socialización; esta importancia aparece en la escuela mixta y diferenciada, pero de modo mucho más moderado en esta última. En la escuela mixta se aprecia cierto riesgo de exclusión en la socialización por falta de atractivo físico, en especial en el caso de las chicas; los entrevistados coinciden en señalar que la

presencia de ambos sexos en el entorno escolar intensifica estos valores:

– “En una escuela mixta puede ser más popular una chica que tenga mejor físico; aquí (*diferenciada*) el físico no es importante”.

– “Las chicas se suelen arreglar más porque hay chicos”.

– “En una escuela diferenciada no. Como todas somos iguales, aceptamos todas las personalidades; a nadie se le ocurriría decir: soy mejor que aquella porque ella es así; nunca se diría eso”.

– El aspecto físico, “en una escuela mixta, importa mucho más que en una escuela no mixta”.

– En una escuela mixta “tienes que estar perfecta”.

La mayor parte de los entrevistados advierten cierta diferencia de estatus entre los sexos, que sitúa a los chicos en una posición de superioridad; este desequilibrio puede ser debido al monopolio masculino de las conversaciones, a una mayor visibilidad en el aula, a no dejarse ayudar, etc.:

– “A un chico no le gusta que una chica le ayude; puede sentirse menos que nosotras”.

– “Siempre los chicos acostumbra a ser superiores; cuando son pequeños, por la vía de la fuerza”.

También se da una mejor valoración de las chicas por parte del profesorado, por su mayor compromiso y adecuación a los objetivos y normas escolares:

– “Las mujeres estamos por debajo de los hombres; dentro de la clase hay mucho machismo. Y entre los profesores, generalmente estamos mejor consideradas que los chicos; porque somos más trabajadoras, más organizadas, y damos menos problemas”.

La mayor parte de los entrevistados advierten que el profesorado trata de manera diferente a los chicos y a las chicas; señalan que el profesorado es más estricto con los chicos. A pesar de no ser preguntados por este aspecto, algunos alumnos han manifestado que la relación alumno-profesor es más fluida cuando comparten el mismo sexo, por una mayor proximidad o confianza.

Nadie entre los entrevistados considera que en la escuela mixta reine un clima de más seriedad académica que en la escuela *single-sex*; la mayor parte sostiene que esa seriedad es mayor en la escuela diferenciada:

– “Porque todas vamos a por un objetivo; como todas somos iguales, no tenemos que estar pendientes de nada más, solo en mejorar”.

– “No tienes puntos de distracción: estás por lo que tienes que estar, sin distraerte mirando a una chica”, comenta un chico.

Estas afirmaciones deben tomarse con cautela, pues fueron más numerosos los entrevistados que habían pasado de una escuela mixta a una diferenciada para cursar el bachillerato, etapa postobligatoria orientada a la universidad. Aún así, es significativo que los alumnos mencionan cuestiones de género para referirse a la causa de esta supuesta diferencia entre escuelas; ello indica, cuanto menos, una consciencia en el alumnado de que las chicas son más proacadémicas mientras que los chicos acostumbra a mostrar más conductas disruptivas y una menor madurez.

Concluyendo

En estas páginas hemos analizado diversos aspectos que puedan conducirnos a una mayor inteligencia de género para la escuela. Se ha centrado el discurso en tratar de comprender la escuela y descubrir las potencialidades y dificultades de los entornos mixtos y diferenciados.

Como consecuencia de lo que hemos expuesto, se puede afirmar que las diversas propuestas de organización escolar en clave de género deben ser muy tenidas en cuenta, puesto que tienen implicaciones nada despreciables en el intento de educar para la igualdad de oportunidades y en el desarrollo personal del alumnado. La misma educación debería ser una tarea de deconstrucción de prejuicios y estereotipos,³³¹ entre los que se cuentan los de género.

Sin embargo, y a pesar de su trascendencia educativa, la opción coeducativa y diferenciada no se pueden tomar de forma descontextualizada; supone seleccionar aquella que mejor responda a los principios pedagógicos y educativos que cada escuela hace suyos. Una escuela diferenciada o coeducativa no será mejor o peor por su opción; lo que dará valor añadido a esa decisión es un marco más amplio que la integre en un estilo pedagógico consolidado.

Con cierta frecuencia se han discriminado las alternativas *single-sex* escolares, por considerarlas reproductoras de situaciones de desigualdad. En realidad, éstas representan una contribución importante: se trata de centros transformadores, frente a otros modelos reproductores de la desigualdad de tiempos pasados. Muchas de estas escuelas aportan hoy la frescura de una educa-

³³¹ Torralba, F. (2003), *¿Un altre món és possible? Educar després de l'Onze de Setembre*, Barcelona, Edicions 62.

ción liberadora de prejuicios de género, al posibilitar entornos escolares en los que el sexo de los alumnos deje de ser relevante.

La pluralidad escolar abre un panorama de experiencias que puede beneficiar a toda la comunidad educativa;³³² la escuela diferenciada, por su misma novedad, debería ser tomada en especial consideración, promoviendo investigaciones sobre sus virtualidades y problemáticas. Sus diversas modalidades —como escuelas separadas, con ambos sexos en la misma escuela pero en distintas clases, o bien con la separación en solo algunos momentos—, proporcionan multiplicidad de posibilidades de aplicación y experimentación para los educadores.

Cabe decir aquí que la inteligencia de género en el entorno escolar no es la panacea de la igualdad; ya hemos dicho que la escuela no es la única que educa. La familia supone un espacio de socialización primaria de gran relieve. Quizás por ello, la investigación educativa valora la mayor efectividad de la escolarización diferenciada para aquellos entornos familiares y sociales más desfavorecidos; cuando los padres tienen mayores dificultades para una buena educación de sus hijos, ciertas decisiones pedagógicas de la escuela pueden constituir el ascensor social que posibilite la igualdad de oportunidades.

La reciente creación y buenos resultados de numerosos espacios escolares *single-sex* en diversos países muestra la valoración positiva que de ellos hacen muchos pedagogos, maestros y padres.

Finalmente, hemos escuchado a chicas y chicos. Una escuela que sitúe al alumnado, a cada alumno y alumna, en el centro de la educación, debe considerar sus diferencias. Como se ha vis-

³³² Fernández, A. (2010), Derecho a la educación y libertad de enseñanza, en: *Derecho Universal y Libertad Individuales*, Madrid, Ediciones UAM, pp. 155-165.

to, no todos muestran idéntica valoración de su escolarización. Probablemente, la diversidad escolar facilite que cada uno pueda encontrar la escuela en la que sentirse más cómodo, más libre, lo que sin duda propiciará su crecimiento como persona y como ciudadano. En la medida de lo posible, facilitar la elección de escuela a los padres significa ofrecerles un abanico en el que encontrar el entorno mejor para sus hijas e hijos; y, al mismo tiempo, esa elección puede generar un mayor compromiso familiar con la escuela, que es una de las mejores prácticas para la excelencia educativa.

Bibliografía

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Acker, S. (2000). *Género y educación*. Madrid, Narcea.
- Aiken, L.R. (1999). *Human Differences*. New Jersey, Mahwah-Lawrence Erlbaum Associates.
- Alberdi, I. y Martínez, L. (1988). *Guía didáctica para una orientación no sexista*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Plan para la Igualdad de oportunidades para las Mujeres.
- Allport, G.W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Perseus Books.
- Álvarez, M.I. y Berástegui, A. (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Amelang, M. y Bartussek, D. (1986). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*. Barcelona, Herder.
- Ancona, D.G. (1987). "Groups in organizations: Extending laboratory models", en: Hendrick, A.C., *Group Processes and Intergroup Relations*. Newbury Park, Sage Publications, 207-230.
- Andre, B.P. (2006) "El pati escolar i la integració social d'alumnes estrangers". *Revista d'Etologia de Catalunya*, v. 28, 84-94.

- Aparisi, A. y Ballesteros, J. (2002). *Por un feminismo de la complementariedad. Nuevas perspectivas para la familia y el trabajo*. Eunsa, Pamplona.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras; la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona, Graó.
- Aronson, E. (1997). *El animal social*. Madrid, Alianza Editorial.
- Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona, Paidós.
- Astin, A.W. (1977). "On the failure of educational policy". *Change*, 40-45.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid, Síntesis.
- Ballarín, P., Euler, C., Le Feuvre, N. y Raevaara, E. *Las mujeres en la Unión Europea*. University of Helsinki. <<http://www.helsinki.fi>>.
- Baron, R.A. y Byrne, D. (1998). *Psicología social*. Madrid, Prentice Hall.
- Baron-Cohen, S. (2005). *La gran diferencia*. Barcelona, Amat editorial.
- Barrio, J.M. (2004). "La coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica". *Persona y Derecho*, 50, 325-354.
- Bastons, M. (2000). *La toma de decisiones en la organización*. Ariel, Barcelona.
- Biscarri, J., Samper, L. y Sanuy, J. (1985). *Socialització infantil i dinàmica del grup-classe*. Lleida, Dilagro.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona, Graó.
- Bowe, A. et al. (2015). "Urban Elementary Single-Sex Math Classrooms: Mitigating Stereotype Threat for African American Girls". *Urban Education*, abril, 1-30.
- Burggraf, J. (2004). "Sexo y género: La naturaleza de la personalidad humana, centro de la batalla ideológica". *Nueva Revista*, noviembre-diciembre.
- Camps, J. (2011). *La socialització de gènere a l'escola*. Barcelona, Furtwangen-UIC.
- Camps, J. y Vidal, E. (2015). "Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada". *Revista Española de Pedagogía*, 73, 53-72.
- Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Rialp, Madrid.
- Carrasco, J.B. (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Madrid, Síntesis.
- Chaponnière, M. (2010). "La mixité, une évidence trompeuse". *Revue Française de Pédagogie*, 171, 69-75.
- Cohen, E. y Roper, S. (1972). "Modification of Interracial Interaction Disability: An Application of Status Characteristic Theory". *American Sociological Review*, 37 (6), 643-657.
- Coleman, J.S. (1968). *The adolescent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education*. New York, The Free Press.
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Ediciones Morata.
- Colom, A.J. et al. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel.
- Corsaro, W.A. y Eder, D. (1990). "Children's Peer Cultures". *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.
- Cortada, E. (1988). *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la Segunda República*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- De Bare, I. (2004). *Where Girls Come First: The Rise, Fall, and Surprising Revival of Girls Schools*. JP Tarcher/Penguin.
- Dec, T.S. (2006). "The Why Chromosome. How a teacher's gender affects boys and girls". *Education Next*, 68-75.
- Dovinio, J.F. Glick, P. y Rudman, L.A. (2005). *On The Nature of Prejudice: fifty years after Allport*. Malden, Blackwell.
- Drudy, S. (2008). "Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation". *Gender and Education*, 20:4, 309-323.

- Duru-Bellat, M. (1995). "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales". *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (1998). "La mixité, un aspect du curriculum caché des élèves". *Enfance et Psy*, 3, 73-78.
- Duru-Bellat, M. (2010). "La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts". *Revue Française de Pédagogie*, 171, 9-13.
- Eccles, J.S. y Blumenfeld, P. (1985). "Classroom experiences and student gender: are there differences and do they matter?", en: Wilkinson, L. C. y Marrett, C. B. *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando, Academic Press Inc, pp.79-114.
- Elkin, F. (1960). *The Child and Society: The Process of Socialization*. New York, Random House.
- Elkind, D. (1995). "School and Family in the Postmodern World". *Phi Delta Kappan*, 77 (1).
- Elósegui, M. (2002). *Diez temas de género*. Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.
- Epstein, J.S. (1998). *Youth Culture: Identity in a Postmodern World*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Espin, J. et al. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona, Laertes.
- Lstroff, H. (2003). "The New Sex Scorecard". *Psychology Today Magazine*, julio-agosto.
- Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro*. Barcelona, Paidós.
- EURYDICE (2011). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Ministerio de Educación, Madrid.
- Evaldsson, A.C. y Corsaro, W.A. (2005). "Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children: an interpretative approach", en: Jenks, A. C. *Childhood. Critical concepts in sociology*. New York, Routledge, pp.153-179.
- Fagot, B.I. y Leinbach, M.D. (1993). "Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling". *Developmental Review*, 13 (2), 205-224.
- Félix, B. (2004). "L'éducation sexuelle à l'école", en: Perrot, A. et al. *Quelle mixité pour l'école?* Paris, Éditions Albin Michel, pp.93-100.
- Fernández, A. (2010). Derecho a la educación y libertad de enseñanza, en: *Derecho Universal y Libertad Individuales*. Madrid, Ediciones UAM.
- Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide.
- Fernández Enguita, M. y Levin, H.M. (1989). "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa". *Revista de Educación*, 289, 49-64.
- Fisher, H. (2003). *El primer sexo*. Madrid, Suma de Letras.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris, Presses de la Renaissance.
- Forment, E. (2002). "Dignidad del hombre y nuevas corrientes culturales". Ponencia en el congreso 'Católicos y vida pública'.
- GAO (1996). *Issues Involving Single-Gender Schools and Program*. Washington, United States General Accounting Office.
- Garbarino, J. (2000). *Lost Boys. Why Our Sons Turn Violent and How We Can Save Them*. Anchor Books.
- García Hoz, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp.
- García Hoz, V. (1977). *Educación personalizada*. Valladolid, Miñón.
- Geary, D.C. et al. (2003). "Evolution and development of boys' social behavior". *Developmental Review*, 23, 444-470.
- Gil, F. y Alcover, C.M. (2007). *Introducción a la psicología de los grupos*. Madrid, Pirámide.
- Gillis, J.R. (1981). *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. New York, Academic Press.
- Giné, C. (2001). "Inclusión y sistema educativo". III Congreso 'La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo'. Universidad de Salamanca-Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- González, A. y Lomas, C. (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, Graó.

- Grant, L. (1985). "Race-gender status, classroom interaction, and children's socialization in elementary school", en: Wilkinson L.C. y Marrett, C.B. *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando, Academic Press Inc., pp.57-78.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid, Síntesis.
- Gurian, M. (2002). *Boys and Girls Learn Differently!* Jossey-Bass.
- Halpern, D.F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hare, P., Blumberg, H.H., Davies, M.F. y Kent, M.V. (1996). *Small Groups: An Introduction*. Westport, CT, Praeger Publishers.
- Harris, J.R. (1998). *The Nurture Assumption*. New York, The Free Press.
- Harris, J.R. (2007). *No Two Alike. Human Nature and Human Individuality*. New York, W.W.Norton and Company.
- Harter, S., Waters, P.L. y Whitesell, N.R. (1997). "Lack of Voice as a Manifestation of False Self-Behavior among Adolescents: The School setting as a Stage upon Which the Drama of Authenticity is Enacted". *Educational Psychologist*, 32(3), 153-173.
- Hibbard, D.R. y Buhrmester, D. (1998). "The Role of Peers in the Socialization of Gender-Related Social Interaction Styles". *Sex Roles: A Journal of Research*, 39(3-4), 185-202.
- Hoff Sommers, C., (1994), *Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women*, New York, Simon & Schuster
- Hoff Sommers, C. (2006). *La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*. Palabra, Madrid.
- Huerre, P. (2001). "L'histoire de l'adolescence: rôles et fonctions d'un artifice". *Journal Français de Psychiatrie*, 14, 6-8.
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology*. New York, Dover Publications.
- Jayme, M. y Sau, V. (2004). *Psicología diferencial del sexo y el género*, Barcelona.
- Jones, J.C. et al. (1972). "Coeducation and adolescent values". *Journal of Educational Psychology*, 63(4), 334-341.
- Kandel, F., Schwartz, J. y Jessell, T. (1997). *Neurociencia y conducta*. Prentice Hall, Madrid.
- Kimura, D. (1992). "Cerebro de varón y cerebro de mujer". *Investigación y Ciencia*, noviembre.
- Kindlon, D. y Thompson, M. (2000). *Educando a Caín. Cómo proteger la vida emocional del varón*. Buenos Aires, Atlántida.
- King, J.R. (2009). "What Can He Want? Male Teachers, Young Children, and Teaching Desire", en: Martino, W. et al. *The Problem with Boys' Education*. New York, Routledge.
- Klein, S.S. (1985). *Handbook for Achieving Sex Equity Through Education*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Kraemer, S. (2000). "The Fragile Male". *British Medical Journal*, 321, 1609-1612.
- Kurian, G. (1986). *Parent-Child Interaction in Transition*. New York, Greenwood Press.
- Lerner, N. (1995). *Women teaching boys: the confessions of Nancy Lerner*, Ohio. University School Press.
- Liaño, H. (2000). *Cerebro de hombre, cerebro de mujer*. Barcelona, Ediciones B.
- Lippa, R.A. (2002). *Gender, Nature and Nurture*. Mahwah, NJ, Erlbaum Associates.
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, Paidós.
- López, E. y González, M.A. (2007). "Aprendiendo, no solo juntos". *Communio*, 6, 103-119.
- Luri, G. (2012). *Per una educació republicana. Escola i valors*. Barcelona, Barcino.
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1978). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, Stanford University Press.
- Maccoby, E.E. (1990). "Gender and Relationships. A Developmental Account". *American Psychologist*, 45(4), 513-520.

- Maccoby, E.F. (2003). *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*. Cambridge, Harvard University Press.
- Macl, F.A. (1998). "Single-sex and coeducational schooling: Relationships to socioemotional and academic development". *Review of Educational Research*, 68:2, 101-129.
- Marchesi, A. (2004). "Atendre la diversitat, ensenyar a tots els alumnes". *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 123.
- Marina, J.A. (2008). La sexualización precoz. <<http://www.mobilizacioneducativa.net>>.
- Marry, C. (2003). "Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales". Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003 au Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.
- Martin, C.L. y Fabes, R.A. (2001). "The Stability and consequences of Young Children's Same-Sex peer Interactions". *Developmental Psychology*, 37:3, 431-446.
- Martinez, M. y Bujons, C. (2001). *Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona, Ariel.
- Martino, W., Kehler, M. y Weaver-Hightower, M.B. (2009). *The Problem with Boys' Education*. New York, Routledge.
- Meil, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Barcelona, Fundació La Caixa.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Miedzian, M. (1995). *Chicos son, hombres serán. Cómo roper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid, Horas y horas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). *Las cifras de la educación en España: curso 2008-2009*, <www.educacion.gob.es>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos y Cifras; curso escolar 2014-2015*.
- Monaco, N. M. y Gaicr, E. (1992). "Single-sex versus coeducational environment and achievement in adolescent females". *Adolescence*, 27(107), 579-594.
- Mortenson, T.G. (2008). "Where the Boys Were" *Chronicle of Higher Education*, 54:39.
- Mulvey, J. (2010). "The Feminization of Schools: Young Boys Are Being Left behind. What Targeted Teaching Strategies Can Help Them Reach Their Potential?". *Education Digest*, 75:8, 35-38.
- Nogués, R.M. (2003). *Sexo, cerebro y género. Diferencias y horizonte de igualdad*. Paidós, Barcelona.
- OECD (2015). "PISA in focus". *OECD Publishing*, 49, marzo de 2015.
- OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris, PISA, OECD Publishing.
- Páez, D. (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid, Pearson Educación.
- Pakkenberg, B. y Pelvig, D. (2003). "Aging and The Human Neocortex". *Experimental Gerontology*, 38, 95-99.
- Parsons, T. (1976). "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en: Gras, A., *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid, Narcea, pp.53-60.
- Pérez-Juste, R. (2004). "Pluralismo educativo y calidad de enseñanza". *Educación y democracia (II Encuentros sobre educación en el Escorial-UCM)*. Madrid, Consejería de educación de la Comunidad de Madrid.
- Perinat, A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psico-social*. Barcelona, Editorial UOC.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Picq, F. (2004). "De la mixité au gener", en: Perrot, M. *Quelle mixité pour l'école?* Paris, Éditions Albin Michel, pp.111-116.
- Pinker, S. (2002). *The Blank Slate*. New York, The Penguin Group.
- Pollack, W. (1999). *Real Boys*. New York, Henry Holt & Company.
- Pufall, P.B. y Unsworth, R.P. (2004). *Rethinking Childhood*. New Brunswick: Rutgers University Press.

- Quintana, J.M. (1989). *Sociología de la educación*. Madrid, Dykinson.
- Reichert, M. y Hawley, R. (2010). *Reaching Boys, Teaching Boys. Strategies That Work, and Why*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Reskin, B. (1993). "Sex Segregation in the Workplace". *Annual Review of Sociology*, 19, 241-270.
- Rice, F.P. (1993). *The Adolescent. Development, Relationships, and Culture*. Boston, Allyn & Bacon.
- Riordan, C. (1990). *Girls and boys in school. Together or separate?* New York, Teachers College Press.
- Riordan, C. (2007). "The Effects of Single Sex Schools: What Do We Know?". Ponencia en el I Congreso Internacional FASSE, FASSE, Barcelona.
- Roca, N. y Martínez, G. (1997). "Grupos en la educación", en: González López, A.P. *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*. Madrid, Síntesis, pp.191-228.
- Rodríguez, C. (2006). *Género y currículo*. Madrid, Akal.
- Rousseau, J-J. (1995). *Família de l'educació*, Vic, Eumo.
- Royo, P. (1993). *El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Psicología.
- Rush, E. y La Nauze, A. (2006). *Corporate paedophilia: sexualisation of children in the media*. Australia Institute, Discussion Paper 90, Octubre de 2006.
- Rush, E. y La Nauze, A. (2006). *Letting children be children: stopping the sexualisation of children in Australia*. Discussion Paper 93, Diciembre de 2006.
- Sadker, M. y Sadker, D. (1995). *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls*. New York, Touchstone.
- Sage, N.A. y Kindermann, T.A. (1999). "Peer Networks, Behavior Contingencies and Children's Engagement in the Classroom". *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1).
- Salomone, R. (2003). *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling*. New Haven, Yale University Press.
- Sánchez, R. (2009). "La igualdad en la profesión docente". *Revista de la Asociación de Inspectores de educación en España*.
- Santot, D.A., Messervey, D. y Kusumakar, V. (2000). "Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse". *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163-182.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- Sax, L. (2005). *Why Gender Matters*, New York, Doubleday.
- Sax, L. (2007). *Boys Adrift*. New York, Basic Books.
- Schrodt, H. (2002). "¿Enseñanza unisexo o educación mixta?". *Ágora IX; modelos alternativos de formación, Cedefop Panorama series*, 51, Luxemburg, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Sebold, H. (1992). *Adolescence: A Social Psychological Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Serra, X. (2008). *Por la diferencia hacia la igualdad*. Granada, EASSE-AO, 113-145.
- Shaw, M.E. (1994). *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*, Barcelona, Herder.
- Smith, D.G. (1990). "Women's colleges and coed colleges: Is there a difference for women?". *Journal of Higher Education*, 61(2), 181-197.
- Standing Committee on Environment, Communications and the Arts (2008). *Sexualisation of children in the contemporary media*. Canberra, Senate Printing Unit.
- Steele, C.M. (1997). "A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance". *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Steele, C., Spencer, S. y Aronson, J. (2002). "Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat". *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 379-440.
- Stein, F. (2001). *La mujer*. Madrid, Palabra.

- Stephan, W.G. (1987). "The contact Hypothesis in intergroup relations", en: Hendrick, A.C. *Group Processes and Intergroup Relations*. Newbury Park, Sage Publications, pp.13-40.
- Subirats, M. (1999). "Género y escuela", en: Lomas, C. *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, Paidós.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*. Barcelona, Herder.
- The University of Pennsylvania Health System (1999). "Sex Differences Found In Proportions Of Gray And White Matter In The Brain: Links To Differences In Cognitive Performance Seen". *Press Releases*, May 15, <www.uphs.upenn.edu>.
- Thorne, B. y Luria, Z. (1986). "Sexuality and gender in children's daily worlds". *Social Problems*, 33(3), 31-48.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Brunswick, Rutgers University Press.
- Tomé, A. (1999). "Sabers i realitats. La coeducació: una altra manera de pensar, de sentir i de canviar la realitat educativa", en: Izarra, M. y López, A. *El femení com a mirall de l'escola*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- Torrallba, F. (2003). *¿Un altre món és possible? Educar després de l'Onze de Setembre*. Barcelona, Edicions 62.
- Turner, J.C. (1987). *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory*. Oxford, Basil Blackwell.
- UNESCO (2006). *The Impact of Women Teachers on Girls' Education*. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. Paris, UNESCO.
- Vallejo, D. (1999). *Deu anys d'experiències escolars en coeducació a Catalunya (1989-1999). Un recull i reserva relativa a la igualtat d'oportunitats de noies i nois*. www.xtec.cat
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- Vierheller, F. (Coord.) (2012). *Nuevo paradigma escolar*. Rosario, Logos.
- Von Martial, I. y Gordillo, M.V. (1992). *Coeducación: ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*. Eunsa, Pamplona.
- Vouillot, F. (2004). "Enjeu et mise en jeu de l'identité sexuelle dans les conduites d'orientation", en: Perrot, A. M. et al. *Quelle mixité pour l'école?* Paris, Éditions Albin Michel, pp.47-55.
- Wolman, B.B. (1998). *Adolescence: Biological and Psychosocial Perspectives*. Westport, Greenwood Press.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. y Olson, J. (2003). *Psicología social*. Madrid, Paraninfo.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris, L'Harmattan.

Este libro se terminó de imprimir
en Almería durante el mes de agosto de 2015

