

El reto de la educación personalizada

La educación diferenciada como entorno social escolar

Jaume Camps

Investigador del Instituto de Estudios Superiores de la Familia y profesor del Departamento de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya.

Jornada de estudio sobre la educación diferenciada
EASSE
Granada, 19 de abril de 2008

Introducción

La educación personalizada

La educación diferenciada como entorno social escolar

- **La polarización de los grupos de género**
- **La escuela diferenciada, liberadora de estereotipos**

*From the perspective of a father,
a single-sex all girls' school
may not be for every young woman;
just those who want one day
rule our city-state and the world.
Tom Hanks¹*

Introducción

En marzo de 2008 la portada de un Magazine del New York Times² llevaba por título: "¿Deberíamos educar a chicas y chicos por separado?". En la foto, un grupo interracial de chicas preadolescentes uniformadas, y felices. En el artículo, de ocho páginas, la autora intenta explorar las razones del creciente interés por los colegios *single-sex*. El tema no es caprichoso: las problemáticas entorno al género en la educación son objeto de numerosas publicaciones desde los años ochenta³; y en la actualidad, destaca el debate sobre la conveniencia de la educación diferenciada que aparece como práctica educativa de última generación.

Durante siglos la educación fue habitualmente segregada, discriminatoria para las chicas y reproductora de los estereotipos sociales de género. Hace unos decenios, la escuela mixta se vio como un avance hacia la igualdad. La inclusión de las chicas en las mismas aulas que los chicos –junto con la obligatoriedad de la educación– parecía asegurar la igualdad de oportunidades a través de un igual currículo y una calidad educativa

¹ En: Diana Meehan, *Learning Like a Girl: Educating Our Daughters in Schools of Their Own*, Public Affairs, Cambridge, MA., 2007.

² Elizabeth Weil, "Should Boys and Girls be Taught Separately?", *The New York Times Magazine*, 2 de marzo de 2008.

³ Quizás el despegue de ese interés pueda situarse en 1982, cuando Carol Gilligan publica *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, que pronto se convierte en un *bestseller* y es traducido a 9 idiomas.

idéntica. Sin duda, la mujer dio un paso adelante hacia la igualdad gracias a esa política educativa. Pero hoy, pasados los años, podemos apreciar que -a pesar de todo- la 'mixticidad' escolar no es la solución definitiva de las desigualdades que reaparecen con fuerza⁴.

Ante ese nuevo descubrimiento reconocido por los profesionales de la educación y puesto de manifiesto por las estadísticas educativas, se plantean diversas propuestas que resumiremos en tres tendencias:

- A. En primer lugar, las que aprecian la 'mixticidad' como un logro irrenunciable, como un valor ligado a la democracia y a la igualdad. La percepción de las dificultades hace que las propuestas desde este punto de vista mantengan la presencia de ambos sexos en clase y propongan, como solución a las problemáticas citadas, la llamada "coeducación"⁵. Ésta supondría reconocer un "currículo oculto" que mantiene los estereotipos sexistas y con ellos la subordinación de las mujer, y las actuaciones para eliminar ese sesgo educativo.
- B. En segundo lugar, existe un movimiento que parte de las diferencias entre chicas y chicos, y propugna unas prácticas escolares que se adapten a esas diferencias como medio para conseguir que la educación de los niños y niñas potencie al máximo a unos y otras, y reduzca las problemáticas de género presentes en las aulas.⁶
- C. Por último, otra tendencia considera que la separación escolar de chicas y chicos, con idéntico currículo y medios educativos, supone un avance para aspectos como la creación de un clima escolar proacadémico y respetuoso, la eliminación de estereotipos de género, y la atención a las peculiaridades propias de cada sexo. Estas propuestas constituyen, a mi entender, el aporte más reciente de la perspectiva de género en la organización y prácticas escolares, que no puede ser confundido con la educación segregada imperante hasta el siglo XX.

Sin embargo, antes de entrar a exponer las potencialidades de la propuesta citada en último lugar, parece conveniente una introducción a la llamada "educación personalizada". Efectivamente, llama la atención la vinculación que existe en España entre escuela diferenciada y la asunción de esa corriente pedagógica. Sin embargo, en la justificación de estas escuelas (proyecto educativo, explicaciones en las web de los colegios..) no acostumbramos a encontrar una conexión entre personalización y diferenciación. De hecho, en la obra de referencia de la educación personalizada⁷ apenas aparecen consideraciones a los temas de género. Desde un punto de vista algo simplista, incluso parece entrar en

⁴ «Los estereotipos sexistas, arrastrados durante tanto tiempo, no podían desaparecer automáticamente por el simple hecho de juntar 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.» Dolors Vallejo, *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*, 1999.

⁵ En Estados Unidos se habla de "transformación curricular".

⁶ Pueden integrarse en esta tendencia las propuestas de, por ejemplo, Michael Gurian.

⁷ Víctor García Hoz, *La educación personalizada*, Miñón, Valladolid, 1977.

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?

Quiero destacar en esta introducción la necesidad de evitar las simplificaciones; me refiero al hecho de que la investigación educativa es uno de los campos más complejos de estudio. Mis aportaciones no pretenden ser más que una línea de trabajo para comprender mejor la escuela diferenciada en la educación personalizada. Como afirma sorprendida Lerner -profesora de un colegio de chicos-, "no acabo de comprender qué factor cuenta más: si la ausencia del otro sexo, o el género de los alumnos"⁸. Cualquier situación educativa lleva detrás un número de variables desmesurado y de difícil medición; si a todo ello añadimos la indeterminación que supone la libertad personal, comprenderemos la necesidad de ser muy cautos en las afirmaciones. En ese sentido, es de gran interés la propuesta que hace Altarejos: "la bondad y eficacia de la educación diferenciada no puede demostrarse, sino *mostrarse* argumentativamente".⁹

Intentaré a continuación explorar todas esas conexiones. Creo que se trata de algo que merece mucho la pena, puesto que los colegios que adoptan una educación personalizada y diferenciada han probado su eficacia a todos los niveles durante años, aunque quizás sin saber a ciencia cierta a qué se debía su éxito¹⁰. En este sentido, 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.

⁸ Nancy Lerner, *Women teaching boys: the confessions of Nancy Lerner*, University School Press, Ohio, 1995, p.6

⁹ Francisco Altarejos en: Enric Vidal (coord.), *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*, Ariel, Barcelona, 2006, p.228.

¹⁰ "No one in the world knows with any reasonable degree of certainty, either empirically, or theoretically, or philosophically, whether single sex schools are more effective or less effective than coeducational schools; no one knows at what educational level they might be more effective or less effective, or in what subject, or in what personal developmental area they might be more or less effective; no one knows whether or not they would be more effective for certain kinds of student such as at-risk students, or females or males. Due largely to political opposition, research on single sex schools is in its infancy. The best days are ahead. (...) We need to provide some basis for allowing a sufficient number of public single sex schools to open so that at least over a reasonable period of time we can obtain answers to the questions I raised earlier." Cornelius Riordan, *The Effects of Single Sex Schools: What Do We Know?* Ponencia en el I Congreso Internacional de Educación Diferenciada (EASSE), Barcelona, abril de 2007. El Dr. Riordan es profesor de sociología en Providence College y ha dedicado gran parte de su vida al estudio de la educación diferenciada. La interpretación adecuada de la cita anterior requiere la lectura atenta del documento completo, que puede encontrarse en: <<http://www.easse.org/leerart.php?iddoc=92>>

Educación personalizada

Como es conocido, la educación tiene dos vertientes:

- A. En primer lugar, supone ser un proceso de asimilación (de la cultura de los adultos, de incorporación al mundo adulto, parecerse al educador...)
- B. En segundo lugar, es un proceso de "separación individual" (hacer efectivas las propias posibilidades, decidir, usar la libertad, buscar la propia identidad...)¹¹

La 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.

Se basa en la consideración de que en un grupo de la misma edad habrá una variabilidad notable, y en la necesidad de atender a estas diferencias. También parte de la consideración del niño como persona, como un ser que explora y modifica su entorno, y no sólo 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.

Así pues, las "notas" incluidas en el concepto de persona son:

- A. La singularidad. Cada niña o niño es distinto de los demás, con posibilidades y limitaciones propias, conocimiento propio, originalidad... En este sentido, "el cultivo de la creatividad es el quehacer más propio, y más completo, de la educación personalizada" (GARCÍA HOZ, 1977: 25).
- B. La autonomía. Estamos tratando con seres libres, que se autodeterminan, 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

¹¹ Abbagnano, glosando el pensamiento de Dewey, nos dice: "El proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro social que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. A menudo, estos dos aspectos están en grave oposición entre sí, pero esa oposición se atenúa y puede desaparecer si tenemos presente que las potencialidades del individuo en desarrollo carecen de significado fuera de un ambiente social, y que, por otra parte, la única "adaptación" posible que podemos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacerlo entrar en posesión completa de todas sus facultades. (...) Con el advenimiento de la democracia y de las modernas condiciones industriales –escribe Dewey- se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización dentro de veinte años. Por consiguiente es imposible preparar al niño para enfrentar un orden preciso de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí; significa educarlo de modo que consiga rápidamente el gobierno completo y rápido de todas sus capacidades." N. Abbagnano, A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1964. p.641

hecho, "toda relación humana es comunicación, 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.

Conviene recalcar también lo que no es la educación personalizada:

- A. No es 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.
- B. Tampoco se trata de un individuo inmerso en un torrente social con sus presiones, en el que no hay decisiones verdaderamente personales ni posibilidades de influir en el entorno.
- C. El alumno no es, salvo en poquísimas excepciones, un ser marcado por una biología hasta el punto de que no puede sustraerse a lo que la herencia le ha legado.

Es más: cualquiera de estas posturas conduce a la despersonalización del educando, contribuyendo a su "raquitismo" como ser humano y haciendo así un flaco servicio a la persona y a la sociedad. Cabe considerar que la presión social y biológica existen -no tendría sentido obviarlas en la escuela-, pero me refiero a las posibilidades de la persona de sustraerse a ellas¹². La educación personalizada puede realizar una importante tarea en ese sentido.

Citando de nuevo a García Hoz, "la más profunda razón de la educación personalizada surge de la consideración del hombre como persona, 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."¹³

Si centramos ahora nuestro discurso en una perspectiva de género, podemos profundizar algo en el significado que todo lo dicho tiene para la educación de las personas, mujeres y hombres. Se tratará de buscar las prácticas docentes que refuercen mejor la dimensión de persona libre.

¹² Me parecen dignas de mención en este lugar las primeras páginas del libro: Steven Pinker, *The Blank Slate*, The Penguin Group, New York, 2002.

¹³ Víctor García Hoz, *La educación personalizada*, p.36

Hemos hablado antes de la presión social y cultural por un lado, y de los condicionantes biológicos y innatos por otra. La educación personalizada deberá posibilitar que estas dos fuerzas no impidan el desarrollo de nuestros alumnos.

En primer lugar debemos considerar que un alumno, en la enseñanza obligatoria, no se encuentra preparado para la vida, ni siquiera en la adolescencia¹⁴. Precisamente la educación que recibe tiene el cometido de situarlo en la sociedad con las competencias que necesitará para desenvolverse como persona y como ciudadano. En este sentido, la escuela no puede ser vista como reflejo de la sociedad, o como una sociedad en miniatura; la educación se dirige a la mejora de la sociedad -no a ser un reflejo de ella- y, por tanto, debe evitar que la escuela reproduzca las desigualdades, violencias, etc. presentes en la calle. Sino, la escuela pasaría fácilmente a ser un taller de urgencia de las problemáticas del barrio, de la ciudad, del país. Por tanto, cabe la reivindicación del espacio escolar como un "entorno artificial" que genere oportunidades que nunca serían posibles de otro modo. Ello pasa por la creación de una cultura propiamente escolar, alejada de los valores de la *youth culture* que, especialmente en la adolescencia, se hallan con frecuencia en el polo opuesto de los valores académicos. Salomone, siguiendo a Coleman, afirma que "la 'cultura juvenil' en las escuelas secundarias ejerce una influencia negativa en los propósitos académicos y intelectuales. La organización escolar mixta contribuye a un sistema de valores adolescentes que dan prioridad a la popularidad antes que al desarrollo académico. Las escuelas coeducativas facilitan una popularidad basada en el atractivo físico, en el caso de las chicas, y en las habilidades deportivas, para los chicos"¹⁵. Sin duda, los modelos y referentes que adoptaran ellas y ellos estarán con frecuencia de acuerdo con esos valores.

En segundo lugar, tampoco debe ser la escuela una campana de cristal que obvie las problemáticas con las que el alumno se encontrará -o encuentra ya- en la sociedad. La artificialidad propuesta constituye, precisamente, la creación de las condiciones que permitan al alumno o a la alumna el despliegue de su libertad sin las presiones a las que nosotros, los adultos, podemos hacer frente gracias a la madurez en el ejercicio de la libertad y el espíritu crítico.

¹⁴ Es interesante para esta etapa tener en cuenta el punto de vista -que suscribo- de: Patrice Huerre, "L'histoire de l'adolescence: rôles et fonctions d'un artifice", *Journal Français de Psychiatrie*, núm.14, 2001, 3.

¹⁵ Rosemary Salomone, *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling*, Yale University Press, 2003, p.198-199. Numerosas obras han advertido en los últimos años sobre la 'cultura' infantil y adolescente, su creación y sus problemas; resulta de interés conocer obras como: John R. Gillis, *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*, Academic Press, New York, 1981; Patrice Huerre, "L'histoire de l'adolescence: rôles et fonctions d'un artifice", *Journal Français de Psychiatrie*, núm.14, 2001, 3; Adolfo Perinat (coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*, Editorial UOC, Barcelona, 2003.

La educación diferenciada como entorno social escolar

En el ya citado tratado de educación personalizada, de García Hoz, podemos leer un párrafo que considero esencial: "Las múltiples posibilidades de relación entre alumnos condicionan las situaciones de aprendizaje en la medida en que éste 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."¹⁶

Esta afirmación ilumina, a mi modo de ver, uno de los campos más fecundos de la educación diferenciada. Se trata del análisis de las relaciones de género en la escuela desde la psicología social. Como es sabido, esta ciencia estudia la psicología de los grupos en su formación, normas, desarrollo, socialización de sus miembros, identidades, relaciones intra e intergrupales, estereotipos y prejuicios... Su consideración, por tanto, nos ofrece numerosas pistas para comprender algunas razones del éxito de esa agrupación escolar por sexos.

En primer lugar cabe considerar el hecho de la tendencia de los niños -a partir de los 4 años, aproximadamente- a interactuar preferentemente con compañeros de su mismo sexo; tendencia que con la edad se incrementa y que aparece como fenómeno 'robusto' y universal¹⁷. Esta tendencia se mantiene con fuerza incluso después de actividades y programas encaminados a aminorarla; es más, existen estudios que indican que esa *mixtidad* "forzada" por los educadores contribuye a aumentar en niños y niñas los prejuicios hacia el otro sexo, que por otra parte se suelen manifestar en su punto menos álgido al inicio del curso académico, después de los períodos de vacaciones¹⁸. Es manifiesta, por ejemplo, la autosegregación de los sexos en los espacios escolares en que los alumnos tienen la libre opción de interactuar con quienes se encuentran más a gusto. No se trata, pues, de luchar contra una tendencia universal que en sí misma sólo indica unas preferencias fuertemente enraizadas en niñas y niños. Tampoco se puede generalizar una interpretación ideológica que se manifiesta hoy en ciertas prácticas; en Estados Unidos, por ejemplo, escuelas fuertemente comprometidas con evitar esa autosegregación de los sexos están construyendo los nuevos edificios sin zonas de recreo, por resultar imposible el control de las tendencias explicadas, y por

¹⁶ Víctor García Hoz, *La educación personalizada*, p.96

¹⁷ "There is a substantial degree of sex segregation among children of preschool age, and this trend has been found in many different cultural settings. The anthropologists Whiting and Edwards (1988) report observations from ten small societies in widely scattered places (including villages or neighborhoods in Africa, India, the Philippines, Mexico, and the United States). They find that children aged 4-5 in these cultures consistently spent most of their play time with other children of their own sex. When only the interaction with non-siblings was considered, same-sex playmates were chosen approximately two thirds of the time by children aged 3-6; by age 6 to 10, the proportion had increased to more than three-fourths time spent in same-sex play." Eleanor Maccoby, *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Harvard University Press, 2003. p.21

¹⁸ Eleanor Maccoby, *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Harvard University Press, 2003. p.24

interpretarlas como voluntad patriarcal de los chicos de dominación sobre las chicas.

Por otra parte, conocemos también que la organización escolar supone un "modo de estar agrupados" artificial; especialmente patente es la segregación escolar de los alumnos por edades estrictas (excepto en caso de repetición de curso), como lo es también la escuela diferenciada. En cualquier escuela, en todo caso, se da una concentración obligatoria de población infantil, y reglada por unas normativas, que en pocas ocasiones encontramos en otros ambientes¹⁹. Me parece de sumo interés la comprensión de los grupos que se forman en este ámbito y que quizás empieza a despertar un mayor interés desde que se han puesto de manifiesto lamentables casos de *bullying*.

No es aquí el lugar para una exposición detallada de la psicología social de los grupos en las escuelas. Sin embargo, y sin alejarnos del propósito de esta conferencia, podemos afrontar el tema desde dos puntos de vista: la llamada *Group polarization* de los alumnos, y las posibilidades de personalización que aporta el entorno *single-sex*.

La polarización de los grupos (Group Polarization)

Uno de los conceptos traídos de la psicología social de mayor interés para la educación es el llamado *Code Switching*. El término hace referencia a la socialización en contextos específicos y muestra como característica central el hecho de que las conductas del ser humano con frecuencia se adaptan a cada entorno concreto. Es bien conocida por los profesionales de la educación la dificultad que encuentran los hijos de padres extranjeros para hablar su lengua materna con el profesor, aunque éste la conozca, mientras que muestran gran dificultad para expresarse en castellano en su casa²⁰. Sería un simple ejemplo de como opera el *Code Switching*. Del mismo modo, el niño o la niña adoptan un código específico para la escuela que implica unos comportamientos y valores concretos, que vendrán en buena parte determinados por el entorno social escolar que halle. Como ha destacado Rich Harris, no se trata de un fenómeno nuevo²¹.

Cabe preguntarse de qué manera puede la escuela organizar ese entorno para conseguir que chicas y chicos disfruten de esa libertad de la que hemos hablado, y en igualdad de oportunidades. Una problemática común que se da en la escuela mixta es la aparición de una 'cultura' de los chicos y otra distinta de las chicas. Ellos y ellas tienden a adoptar unos roles y normas implícitos que les identifican con el grupo de su sexo, creándose unos estilos de actuación más bien poco académicos y cargados con el bagaje de estereotipos sexistas que traen del exterior de la escuela.

¹⁹ Michael Thompson y Teresa Barrer, *The Pressured Child: Helping Your Child Find Success in School and Life*, Random House, Toronto, 2004.

²⁰ Judith Rich Harris, *The Nurture Assumption*, The Free Press, New York, 1998, p.63

²¹ "The bicultural child, who must learn the customs and languages of two different cultures, is not found exclusively in modern-day mobile societies; in fact, this child's task may be an ancient one." Judith Rich Harris, "Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development", *Psychological Review*, 1995, Vol. 102, No.3, p.463

No hay duda de que los aspectos diferenciales psicobiológicos entre chicos y chicas están en la base de esas actitudes²². Sin embargo, cabe plantearse hasta qué punto puede facilitar la ausencia del otro sexo una educación que potencie en los varones esas pautas más frecuentes en las chicas: cooperación, empatía, diálogo, actitud proacadémica, la desaparición de las normas de grupo que conducen al sexismo... Y, de otra parte, cómo puede facilitar a las chicas la participación en clase, el liderazgo, la opción por profesiones típicamente masculinas²³, el desprenderse de estereotipos sobre su propia imagen²⁴, la desaparición del miedo y la intolerancia personal al fracaso escolar, la no dependencia de la alabanza para la autoestima²⁵... La autocategorización de niñas y niños en el grupo de su mismo sexo sin duda opera fuertemente en la normativización de lo considerado "correcto" para cada grupo; la psicología social lo destaca con el término *Group Polarization*²⁶ en la que "la mera percepción de pertenencia a dos grupos distintos -esto es, la categorización social *per se*- es suficiente para desencadenar la discriminación intergrupala 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 discriminadoras por parte del endogrupo."²⁷

En este sentido, son interesantes las experiencias y testimonios de profesores²⁸. La educación diferenciada se muestra efectiva para la libertad personal en la asunción de roles considerados propios del otro sexo. Sólo con imaginar la preparación de una obra teatral, entendemos lo que supone; en un entorno diferenciado se facilita que, por ejemplo, cualquier chico prepare el vestuario o cuelgue un decorado desde lo alto de una escalera, con similar libertad. En presencia de las chicas, la búsqueda y reafirmación de la propia identidad sexual, la autoafirmación como miembro

²² "En efecto, los hombres y las mujeres difieren. Y lo hacen en ámbitos y estilos que se hallan relacionados tanto con la naturaleza como con la educación. Unas diferencias que todos deberíamos saber valorar y respetar" David C. Geary, *La Vanguardia*, 20 de junio de 2004. Geary es catedrático de Psicología en la Universidad de Missouri-Columbia.

²³ En un reciente estudio, Cussó propone clases separadas por sexos como práctica favorecedora del acceso de las chicas a las carreras técnicas: Roser Cussó, *Tecnologia: gènere i professió*, Llicències d'estudis retribuïdes, curs 2005-2006, *Butlletí La Recerca*, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Núm. 8, Junio de 2007.

²⁴ American Psychological Association, "Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls", Washington, 2007.

²⁵ Aspecto de gran actualidad. Véase, por ejemplo: Alexandra Frean, "Why a fear of failure hits brightest girls the hardest", *The Times*, 10 de marzo de 2008.

²⁶ John C. Turner, *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory*, Basil Blackwell, Oxford, 1987, p.142 y ss.

²⁷ Henri Tajfel y John C. Turner, en J. F. Morales y C. Huici (eds.), *Lecturas de Psicología Social*, UNED, Madrid, 1989, p.235, citado por Francisco Gil, *Introducción a la psicología de los grupos*, Pirámide, Madrid, 2007, p.85

²⁸ Por ejemplo, Margrét Pála Ólafsdóttir -maestra islandesa- introdujo la diferenciación en la educación infantil en 1989; ahora ya son unas cuantas las escuelas infantiles diferenciadas en Islandia, y su modelo se ha empezado a aplicar en otros países nórdicos. Ólafsdóttir afirma: "Both sexes seek tasks they know. They select behavior they know and consider appropriate for their sex. In mixed schools, each sex monopolises its stereotyped tasks and behavior so the sex that really needs to practice new things never gets the opportunity. Thus, mixed-sex schools support and increase the old traditional roles." Margrét Pála Ólafsdóttir, "Kids are both girls and boys in Iceland," *Women's Studies International Forum*, volume 19, number 4, pages 357-369, 1996.

de un grupo, la comparación social... contribuyen a la polarización de los estereotipos; lo mismo puede decirse de las chicas.

Como afirma el profesor Vidal, "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".²⁹

En ese sentido, la escuela diferenciada provee de una estructura particular, ciertamente alejada de la natural convivencia de hombres y mujeres en la calle, pero que provee de una facilidad para la creación de una cultura escolar proacadémica y pro-convivencial que, en mi opinión, no está presente en la calle. No cabe duda de que la educación influye en la desaparición de diferencias y actitudes sexistas; pero quizás se ha llamado la atención reiterativamente en la acción del profesor, olvidando las dinámicas de grupo que se establecen entre niñas y niños, y que implican rivalidades, comparaciones y polarización de las actitudes. Quizás se ha subestimado la importancia de los pares (*peer pressure*) en la adopción de unos estilos de conducta determinados y necesarios para mantener la pertenencia a un grupo o mejorar el estatus en él; esos grupos, como se ha dicho, desde temprana edad tienen un marcado carácter *single-sex* que aumenta con el paso de los cursos.

Durante los primeros años de su vida, niños y niñas toman buena nota sobre las diversas categorías de personas: mayores y niños, mujeres y hombres, chicos y chicas... La socialización se produce en grupos de un solo sexo, formándose estructuras sociales diversas para cada uno. Barrie Thorne, en su conocida obra, reconoce la activación de esas estructuras y su poder para aumentar la oposición y exageración de las diferencias entre el grupo de niñas y el de niños.³⁰

El caso de los varones requiere una consideración particular. Para ellos, la masculinidad está especialmente ligada a la no-feminidad; ello implica probablemente una mayor dificultad para sustraerse a las presiones de género en su grupo, que puede derivar con facilidad en las actitudes menos académicas por ser consideradas "menos femeninas". Las chicas, en ese sentido, disponen de más libertad de actuación: "claramente, un esencial elemento para ser masculino es ser no-femenino, mientras que las chicas pueden ser femeninas sin necesidad de demostrar que son no-masculinas".³¹

²⁹ Enric Vidal, *Retos y perspectivas del tratamiento de género en la escuela*, Ponencia en el I Congreso Internacional de Educación Diferenciada (EASSE), Barcelona, abril de 2007.

³⁰ "When gender boundaries are activated, the loose aggregation 'boys and girls' consolidates into 'The Boys' and 'The Girls' as separate and reified groups. In the process, categories of identity that on other occasions have minimal relevance fore interaction become the basis of separate collectivities." Barrie Thorne, *Gender Play: Girls and Boys in School*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ., 1993, p.64

³¹ Eleanor Maccoby, *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Harvard University Press, 2003, p.52

Así, en un entorno mixto, se da la presencia de dos categorías sociales que, en buena parte, se configuran a partir de "la otra". Se entiende, por tanto, que una escuela single-sex quizás 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; 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. Como afirma Rich Harris, "lo que reduce la prominencia de las categorías de género es la ausencia total de interacción: la ausencia del otro sexo. Cuando sólo un grupo está presente, se debilitan los condicionantes de grupo y la autocategorización se desplaza del *nosotros* hacia el *yo*"³². Se ha observado, por ejemplo, que las chicas sin la presencia de los chicos adoptan actitudes menos 'femeninas' mejorando su rendimiento en competiciones deportivas. La prominencia pasa de los estereotipos de grupo a las posibilidades de la persona en su singularidad, su creatividad y su libertad y responsabilidad.

Probablemente, la creación en la escuela mixta de un ámbito en el que otro tipo de grupos se establecieran -por ejemplo de edades diversas-, disminuiría la importancia de la división en dos sexos; como se comprenderá ello conllevaría unas problemáticas de organización y pedagógicas de difícil gestión. La escuela diferenciada, en todo caso, adopta la perspectiva de género como parte muy importante de la organización escolar, hasta el punto de optar por una organización que en ocasiones limita a la mitad los "clientes" potenciales.

Cabe dar cuenta de que estamos hablando del entorno escolar; en entornos con un número reducido de niñas y niños, como puede ser la familia o el vecindario, hay muchas menos posibilidades de formar grupos por sexo, lo cual lleva a una mayor y mejor interacción entre chicos y chicas.³³

El concepto de "espacio grupal"³⁴ definido por la psicología social nos ofrece una idea de lo que supone la constante presencia del otro sexo en un mismo espacio. Quien conozca la complejidad y importancia de los estudios previos a la organización y diseño de los espacios y posiciones en reuniones, debates y conferencias de cierta importancia, se preguntará porqué no se ha realizado un estudio de este tipo para la escuela mixta desde que se implantó hace ya unos decenios.

La escuela diferenciada, liberadora de estereotipos

Todas las presiones de género descritas hasta el momento hacían referencia a los alumnos. Pero debemos preguntarnos también por los maestros y profesores, que no son ajenos a influencias sociales, mediáticas, educativas, etc. En los países occidentales, el profesorado es cada vez más consciente

³² Judith Rich Harris, *The Nurture Assumption*, The Free Press, New York, 1998, p.234

³³ Eleanor Maccoby, *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together*, Harvard University Press, 2003. p.28

³⁴ Véase, por ejemplo, el magnífico capítulo de Gil en: Francisco Gil y Carlos María Alcover, *Introducción a la psicología de los grupos*, Ediciones Pirámide, Madrid, 2007, Capítulo 4.

de la necesidad de educar teniendo presente una perspectiva de género. A pesar de los logros en el campo de la igualdad, sigue presente la preocupación por ciertas desigualdades que se mantienen con pertinacia a pesar de una educación mixta que se suponía que conseguiría limar los sesgos de género educativos. La legislación española, por ejemplo, ha introducido la asignatura de *educación para la ciudadanía*, "en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres"³⁵. Pero es en la misma escuela en la que se aprecian las dificultades, lo cual ha llevado a la promoción de los llamados "planes de coeducación" en un intento de frenar la escalada de sexismo presente en la escuela.

Ese sesgo de género en la práctica docente ha sido descrito analizando las actuaciones de los profesores que, de forma inconsciente, tratan de modo diverso a chicas y chicos³⁶. A parte de este sesgo, hay que reconocer también que las particularidades -estadísticamente hablando- de cada sexo inciden poderosamente en la relación con el profesor y con la escuela como institución. Para ejemplificarlo: "las chicas generalizan el sentido de sus fallos pues los interpretan como un indicador de haber decepcionado a los adultos. Los chicos, en cambio, ven sus fallos como relevantes sólo en el específico campo en el que se han producido; ello puede ser debido a la poca importancia que dan al hecho de complacer a los adultos"³⁷

Otro aspecto a destacar es el sexo de los profesores y de qué manera se configura como factor a tener en cuenta en la educación personalizada. El profesor es algo más que un suministrador de información; es también un orientador que debe facilitar al alumno "proyectarse en su futuro mundo adulto"³⁸ y facilitar 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, y más cuando la dimensión personal de la educación está presente como principio pedagógico.

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"³⁹, lo cual se manifestaría, por ejemplo en los mejores resultados académicos de chicos y chicas⁴⁰.

³⁵ Ley Orgánica 2/2006, Ley Orgánica de Educación, BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006, Artículo 18

³⁶ Véase, por ejemplo: Xavier Bonal, *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Graó, Col. "Biblioteca d'aula", núm.114, Barcelona, 1997; Myra Sadker y David sadker, *Failing at Fairness*, Touchstone Books, New York, 1995; Cornelius Riordan, *Girls and boys in school. Together or separate?* Teachers College Press, Columbia University, 1990, p.54

³⁷ Eva Pomerantz, et. al., "Making the Grade but Feeling Distressed: Gender Differences in Academic Performance and Internal Distress", *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 2002, p.402, citado por Leonard Sax, *Why Gender Matters*, Doubleday, New York, 2005.

³⁸ José María Barrio, "La coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica", *Persona y Derecho*, Núm.50, 2004, p.349

³⁹ Michelle Stanworth, *Gender and Schooling*, Hutchinson, 1981, citado por Sue Askew y Carol Ross, *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Paidós 1991, p.66

⁴⁰ Thomas S. Dee, "The Why Chromosome. How a teacher's gender affects boys and girls", *Education Next*, Fall 2006, p.68-75

Ciertas ideologías han visto la escuela como lugar de reproducción de las desigualdades sociales. Sin duda, algo de eso debe suceder con la actual desigualdad numérica entre maestros y maestras; el aumento del porcentaje de estas últimas y la disminución de los varones es un hecho patente. Posiblemente el hecho de que nuestros chicos y chicas lo comprueben cada día en la escuela facilita la reproducción de los estereotipos profesionales⁴¹.

Además, diversos autores han llamado la atención sobre otros problemas: recientemente algunos estudios en Alemania han hablado de las problemáticas escolares de los chicos, reclamándose una educación que se adapte mejor a ellos; entre las propuestas, el aumento de profesores varones⁴². También en Estados Unidos han aparecido voces que hablan de la necesidad de estudiar las consecuencias de la feminización del profesorado; ésta, podría suponer una educación infantil adaptada a las chicas y a sus ritmos de aprendizaje más adelantados que los de los chicos. Las actitudes de rechazo a lo académico, mucho más frecuentes en éstos, podrían tener relación con todo ello⁴³.

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 los maestros y 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, éstas constituyen un modelo femenino que abarcará actividades como la tecnología o la competición deportiva; en un colegio de chicos con profesores, éstos serán el modelo de las posibilidades expresivas de un varón en campos como la poesía, el canto, etc. "Los varones se benefician

⁴¹ Pilar Ballarín, *La educación de las mujeres en la España contemporánea*, Síntesis, Madrid, 2001, p.155

⁴² Véase, por ejemplo: Von Steffen Kröhnert y Reiner Klingholz, *Not am Mann. Von Helden der Arbeit zur neuen Unterschicht?*, Berlin-Institut, 2007. El estudio señala que muchos pedagogos son de la opinión de que en el crecimiento de los chicos los ejemplos de roles masculinos son de primordial importancia. Los padres, pero también los educadores y profesores varones deben servir a los chicos de orientación para su propio desarrollo. La preocupación proviene de que cada día crecen más chicos sin ejemplos masculinos. En el año 2005 existían en Alemania 2,6 millones de progenitores solteros y de éstos 2,2 millones eran madres solteras. Cuando llegan al Kindergarten y al colegio apenas encuentran personal masculino y, por eso, se habla de la "feminización del sistema educativo". Los americanos definen el problema con el adjetivo "fatherless". También en: Antonia Loick, "German Boys: Problem Children?", *Goethe-Institut*, mayo de 2004, "Waltraud Cornelißen of the German Youth Institute in Munich also suggests considering the importance of images of masculinity defined at the cultural level, and perhaps even at the local or sub cultural level, as an explanation for the failure of boys in school"

⁴³ Leonard Sax, *Boys Adrift: The Five Factors Driving the Growing Epidemic of Unmotivated Boys and Underachieving Young Men*, Basic Books, New York, 2007; Michael Gurian, *Boys and Girls Learn Differently!* Jossey-Bass, 2002, p.57, 65; Christina Hoff Sommers, *La guerra contra los chicos. Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes*. Palabra, Madrid, 2006, p.12-13; Dan Kindlon y Michael Thompson, *Educando a Caín. Cómo proteger la vida emocional del varón*, Atlántida, Buenos Aires, 2000, p.61, 69.

con la presencia de maestros y figuras de autoridad masculinas que les sirvan de modelos de estudio académico, compromiso 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. Éstas 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.”⁴⁴. A una conclusión similar llega Riordan: “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 proacadémicos de sexo masculino, legitimando el ser buen estudiante aún siendo varón.”⁴⁵

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.

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 “tú-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 afirma Klein, “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...”⁴⁶. Otras investigaciones han señalado, por ejemplo, la mejora

⁴⁴ Dan Kindlon y Michael Thompson, *Educando a Caín. Cómo proteger la vida emocional del varón*, Atlántida, Buenos Aires, 2000, p.82

⁴⁵ Cornelius Riordan, *Girls and boys in school. Together or separate?* Teachers College Press, Columbia University, 1990, p.49

⁴⁶ Susan S. Klein, *Handbook for Achieving Sex Equity Through Education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1985, p.189-217

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 profesoras⁴⁷.

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 liberarse de limitaciones impuestas por el entorno, no puede menospreciar la cuestión de género. Las persistentes desigualdades entre los sexos desde la edad escolar justifican actuaciones comprometidas en el entorno educativo. En este sentido, la escuela diferenciada puede aportar una decidida perspectiva de género en la educación que justifica medidas organizativas de carácter considerable; para el caso de la educación personalizada, aprecio esas medidas como de especial coherencia y trascendencia educativa.

Por lo dicho se comprenderá que el simple establecimiento de un entorno escolar diferenciado aporta virtualidades por sí solo. La máxima efectividad pasará, sin embargo, por una intencionalidad de la comunidad escolar de aprovechar ese potencial, y la necesaria formación del profesorado en las materias relativas al género y la educación.

⁴⁷ Fred A. Mael, "Single-sex and coeducational schooling: Relationships to socioemotional and academic development", *Review of Educational Research*, 68:2, 1998, p.101-129; Nanci M. Monaco y Eugene Gaier, "Single-sex versus coeducational environment and achievement in adolescent females", *Adolescence*, 1992, p.27; A. W. Astin, "On the failure of educational policy", *Change*, 1977, p.40-45; D. G. Smith, "Women's colleges and coed colleges: Is there a difference for women?", *Journal of Higher Education*, 1990, p.61