



II CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA

NUEVOS ESCENARIOS PARA LA
EDUCACIÓN DE MUJERES Y VARONES

**Recopilación de los
principales contenidos del
II Congreso Latinoamericano
de Educación Diferenciada,
celebrado en Buenos Aires,
del 3 al 5 de septiembre de 2009.**

**Dirección General, Supervisión de Redacción
y Corrección General:**
Elisabeth Vierheller

Recopilación de textos:
María Schleimer para ALCED Argentina

Diseño y maquetación:
franorive | *info@franorive.com.ar*

Fotografía y retoque digital:
franorive

Fotografía inferior en tapa:
Gentileza Colegio Bosque del Plata. La Plata, Buenos Aires.

Impreso en Argentina
1ª edición septiembre 2009

© Copyright de la edición: **ALCED Argentina**
Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada

www.alcedargentina.com.ar



II CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA

NUEVOS ESCENARIOS PARA LA
EDUCACIÓN DE MUJERES Y VARONES



ORGANIZA ALCED ARGENTINA
Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada



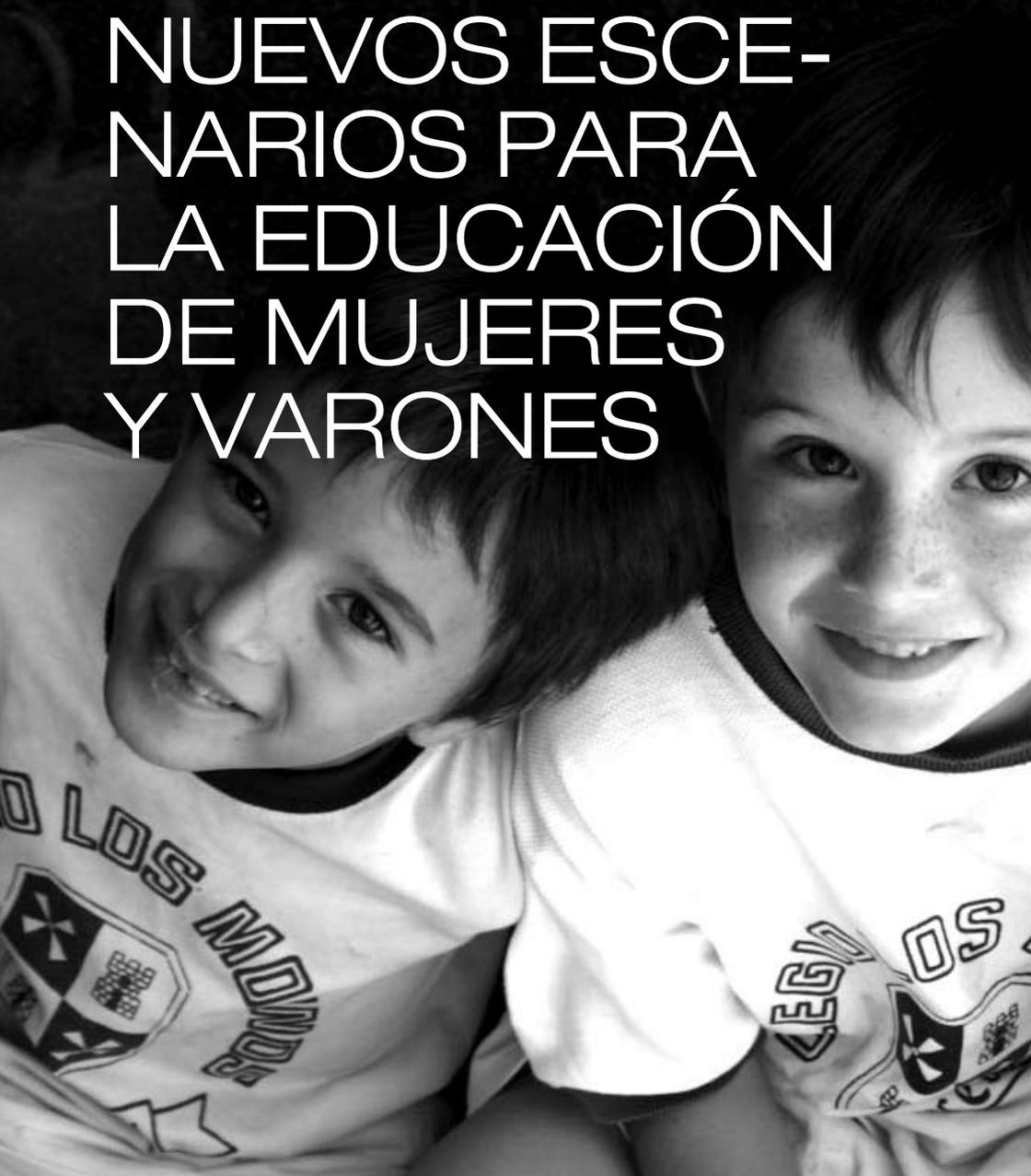
*Agradecemos a todos los expositores y comunicantes
su participación en este congreso.
También a los auspiciantes y adherentes,
así como a los Colegios de los miembros de la
Comisión Directiva de ALCED Argentina,
al foro www.diferenciada.org
y a los miembros del Comité Científico.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN por Elisabeth Vierheller	8
CONFERENCIA UNO por Jose M. Barnils LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA EN EL MUNDO	14
CONFERENCIA DOS por Zelmira Bottini de Rey EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD EN MUJERES Y VARONES	28
CONFERENCIA TRES por Jaime Camps I Bansell LA SEPARACIÓN COMO ESTRATEGIA	48
CONFERENCIA CUATRO por Paola DelBosco EL MUNDO NECESITA LA COMPLEMENTAREIDAD	74
CONFERENCIA CINCO por Conrado Estol VARONES Y MUJERES: UNA MIRADA DESDE LA NEUROCIENCIA	88
CONFERENCIA SEIS por Cornelius Riordan THE EFFECTS OF SINGLE-SEX SCHOOLS	98
CONFERENCIA SIETE por Teresa Martínez Tomás PLAN DE IGUALDAD EN COLEGIOS DE EDUCACION DIFERENCIADA	132
COMISIÓN DIRECTIVA ALCED ARGENTINA	150

INTRODUCCIÓN | ELISABETH VIERHELLER

NUEVOS ESCENARIOS PARA LA EDUCACIÓN DE MUJERES Y VARONES



INTRODUCCIÓN
NUEVOS ESCENARIOS PARA
LA EDUCACIÓN DE MUJERES Y VARONES



NUEVOS ESCENARIOS PARA LA EDUCACIÓN DE MUJERES Y VARONES

Ir al teatro para muchas personas es un mero espectáculo; pero es algo más: es -con mucha frecuencia- un acto cultural, artístico, vehículo de ideas, transmisor de valores...

En la butaca nos ponemos cómodos y nos entregamos a cierto "pacto ficcional" que pone en juego todas nuestras facultades.

Entramos. Se corre el telón y comienza la obra, que tiene un argumento. A veces lo conocemos, a veces no, o conocemos otras versiones; eso es lo que hace que estemos expectantes. ¿Por qué? Porque nos interesa desentrañar el mensaje... ¿qué querrá decir el autor? ¿Cómo lo interpretarán en esta obra? Eso será lo que me disponga con una actitud activa, de atenta escucha a descubrir el "nuevo escenario" que voy a ver.

...Y la luz. Qué importantes son los focos de luz que van dando vida, re-saltando en cada momento lugares, generando sombras, miradas, detalles. ¿Dónde se pondrá el acento en esta puesta en escena?

Sobre el escenario hay actores que interpretan la obra después de haber estudiado y ensayado con mucho esfuerzo y dedicación. Hay personajes: protagónicos, principales y secundarios. En los costados del escenario están las bambalinas, donde espera la utilería el momento preciso para ser llevada a una escena....

Y los actores necesitan el público: sentir sus reacciones, su participación. Son un estímulo para ellos.

Creo que todos los que participamos en este Congreso estamos re-creando en cierta medida esta situación análoga.

Pero también, al considerar analógicamente el concepto de "nuevos escenarios", podemos referirnos a la educación y establecer otra comparación, en este caso, con la Educación Diferenciada de mujeres y varones.



¿Por qué? Se percibe con claridad el avance de un fenómeno creciente, de un nuevo escenario, que requiere principalmente otro argumento y renovados actores.

¿Nuevo por no ser conocido? No, pero sí por “novedoso”, por incorporar seriamente a la Ciencia de la Educación un concepto antropológico del hombre hasta sus últimas consecuencias, hasta su personalización más íntima. Es tomar en cuenta al alumno en su ser varón o en y su ser mujer. No solamente alumnos en general a los que hay educar. “La educación diferenciada es un estilo de organización escolar que consiste en crear entornos escolares de un solo sexo, facilitando así la formación personal y la socialización de sus alumnos”¹.

Toda pedagogía -y en consecuencia la didáctica, que estudia cómo realizar la transmisión de los contenidos, del saber- se basa en una idea del hombre, en una concepción de la naturaleza humana. Refrescar esta idea es uno de los objetivos del presente congreso. Porque “asegurar que la tarea educativa suponga un auténtico servicio al hombre y a la entera sociedad pasa necesariamente por garantizar a los que están empeñados, la posibilidad de reflexionar filosóficamente sobre los modos más adecuados de llevarla adelante, evitando la tentación de un cómodo atencimiento a los parámetros sociales establecidos y facilitando que los profesionales de la educación puedan comprender su trabajo como una auténtica vocación, que reclama un compromiso lúcido de buscar seriamente lo que mejor contribuya a la plenitud propia y de las personas a las que ayudan”².

Es el momento de repensar nuestra escuela y nuestra aula, más allá de las presiones del entorno... o porque “todos los colegios son así”. Debemos poder crecer al margen de las modas, los prejuicios, y las opiniones prefabricadas. Si no, no podremos mejorar la educación, ni estrenar el nuevo escenario que nos está esperando.

Si existe una naturaleza humana que se manifiesta como persona varón - mujer, y si existen interesantes investigaciones de la pedagogía, de la psicología general y del desarrollo, y de la neurología, acerca de las conductas,

¹ Introducción, del volumen de ponencias y comunicaciones en el I Congreso Internacional de Educación Diferenciada (EASSE), Barcelona, 2007 “Building gender sensitive schools”.

² Barrio, José M., Elementos de antropología, Rialp, Madrid, 1998, pág. 38

actitudes y modos de expresión de niños y niñas; entonces habrá formas de enseñar y de aprender que serán más adecuadas que otras. Los docentes tendremos en cuenta la didáctica, que deberá interesarse por profundizar aquellas metodologías que respetan mejor los modos propios de ser y de obrar de chicos y chicas; las motivaciones y los ritmos de cada uno, sin perder de vista el concepto integrador del hecho de ser, ambos, personas.

Y al mencionar la motivación, pensamos en los alumnos y nos remitimos a David Perkins quien en su libro "La escuela inteligente " explica la teoría cero, afirmando que LA GENTE APRENDE MÁS CUANDO TIENE UNA OPORTUNIDAD RAZONABLE Y UNA MOTIVACIÓN PARA HACERLO.

Una oportunidad. Se habla mucho de igualdad de oportunidades pero no tanto de igualdad de resultados. Ambas son importantes porque buscamos favorecer que todos (varones y mujeres) alcancen el despliegue progresivo de sí mismos, hasta el más pleno desarrollo que a cada uno le sea posible: como ser humano, como personas ⁴. Darles la oportunidad a todos de subir al escenario. Porque pudieron potenciar al máximo sus habilidades, en un contexto cultural que se lo facilitó.

Y la motivación. Cuánto se ha escrito sobre el tema sin considerar la condición sexuada de nuestros alumnos que muchas veces determina su motivación en el aula. ¿Por qué estarán a veces apáticos nuestros alumnos? ¿Por qué no tienen interés en subir al escenario y ser los protagonistas de su propio aprendizaje? Porque muchas veces la motivación no es adecuada a sus intereses. Y esto no es alentar a los docentes a fomentar actitudes machistas y feministas (sexistas), reforzando estereotipos dentro del aula. Todo lo contrario. Es despertar la naturaleza humana dormida o aturdida por los estímulos de afuera.

En la historia de la pedagogía –los docentes lo sabemos muy bien- los actores principales –y por lo tanto el foco que ilumina el escenario- van cambiando según las corrientes pedagógicas del momento: los docentes, los alumnos, el contenido, La famosa "tríada didáctica" en la que el proceso de

³ Perkins, David, La escuela inteligente, Ed. Gedisea, Barcelona, 1995

⁴ González Simancas, José Luis. Educación: libertad y compromiso. Ediciones Universidad de Navarra. S.A. (EUNSA), Navarra, España, 1992. Pág. 57

enseñanza aprendizaje va teniendo sus vaivenes. "Tres lugares: un docente, los alumnos y un saber. Una relación ternaria: es la relación didáctica " ⁵ . En este nuevo escenario se ilumina todo.

Ya se ha hecho alusión anteriormente a los docentes y a los alumnos. Si el haz de luz ilumina el contenido, será el mismo "recorte de la realidad" tanto para chicos como para chicas. Atrás quedaron felizmente los momentos en los que se discriminaban los contenidos. "Los niños y las niñas pueden llegar a aprender lo mismo, pero recorren caminos distintos en el proceso de adquisición de conocimientos. Respetar el ritmo, el modo y el sentido de su aprendizaje es facilitar el éxito escolar ⁶ .

La nueva Ley de Educación Nacional promueve políticas de promoción de igualdad educativa destinadas a enfrentar situaciones de injusticia y discriminación y de mejora de la calidad de la educación. En este marco legislativo se inserta perfectamente un sistema de organización escolar que pretende acompañar y ayudar a los padres -quienes tienen que poder ejercer el derecho de elegir la educación que consideren más adecuada para sus hijos- ofreciéndoles otra opción educativa, además de la escuela mixta.

La educación diferenciada no discrimina a ningún sexo, porque no da trato de inferioridad. No se considera no inclusiva, porque ofrece iguales oportunidades educativas a ambos. Brinda un óptimo desarrollo de todas sus capacidades, en igualdad de oportunidades educativas concretado en el mismo currículum tanto para varones como para mujeres.

Me es grato realizar esta presentación. Esperamos que la publicación de las siguientes ponencias contribuya a la mejora de la práctica docente en las escuelas diferenciadas así como la difusión de la importancia de incorporar este tema en la Ciencia de la Educación.

Desde hace 7 años nos subimos en Argentina a este nuevo escenario y empezamos los ensayos estudiando la obra de teatro. Podríamos decir que hoy es el estreno. Pero habrá muchas más funciones y los invitamos a ser los próximos protagonistas.

⁵ Chevallard, Y. La transposición didáctica, Ed. Aique, Buenos Aires, 1997, pág.15

⁶ Vidal, Enric (coord.), Diferentes, Iguales, ¿Juntos? Educación Diferenciada, Ed. Ariel, Barcelona, 2006, pág. 14.

CONFERENCIA UNO | JOSE M. BARNILS

LA EDUCACION DIFERENCIADA EN EL MUNDO

UN APOORTE A LA COHESION SOCIAL,
LA CONVIVENCIA, LA IGUALDAD ENTRE
SEXOS Y LA EXCELENCIA ACADÉMICA



CONFERENCIA UNO
LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA
EN EL MUNDO





CONFERENCIA UNO
LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA
EN EL MUNDO



CONFERENCIANTE
JOSE MARÍA BARNILS

ESTUDIOS

- Licenciado en Ciencias Económicas (Universidad de Barcelona)
- Especializado en Recursos Humanos y Dirección de Centros Educativos (Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Navarra)
- PADE (Programa de Alta Dirección de Empresas) (IESE)

CURRÍCULO

- Director de centros educativos durante 25 años.
- Director General de Institución Familiar de Educación (entidad que dirige 12 centros educativos en Cataluña con más de 7.000 alumnos) durante 11 años.
- Vicepresidente de la Confederación de Centros Autónomos de Enseñanza de Cataluña.
- Miembro del Comité Ejecutivo y de la Comisión Permanente de OI DEL (Organización Internacional para la Defensa del Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza, con sede en Ginebra).
- Organizador de varios Congresos Internacionales sobre Educación.
- Asesor y promotor de Centros Educativos en Europa, América y África.
- Presidente de EASSE (European Association Single Sex Education).
- Presidente de WASSE (World Association Single Sex Education).
- Presidente de la Fundación Acción para la Educación.

INTRODUCCIÓN

La educación diferenciada, lejos de estar ligada a una época, a una ideología o a un tipo de escuelas, **está creciendo con fuerza hoy en todo el mundo** en ámbitos, países, culturas y realidades políticas muy diferentes, pero especialmente en los países avanzados. Este crecimiento se da principalmente en la escuela pública.

La educación diferenciada es una opción que se adapta **a todo tipo de entornos y necesidades educativas**: escuelas de un solo sexo o clases diferenciadas en escuelas mixtas, en determinados tramos del proceso educativo o por asignaturas concretas. Se trata de un modelo que **enriquece el abanico de posibilidades educativas de la sociedad**.

La educación diferenciada no se puede considerar discriminatoria, y así se ha recogido en tratados internacionales. La **“Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza”**, aprobada el 14 de diciembre de 1960 por la UNESCO y suscrita por España, dispone expresamente en el artículo 2 que no será considerada como discriminación “la creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente cualificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes”. En 1999, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU ratificó este artículo 2.

Estudios científicos y experiencias actuales avalan la eficacia de la educación diferenciada como un instrumento que ayuda a resolver algunos de los problemas reales que actualmente padecen los sistemas educativos. Nos estamos refiriendo a problemas como el **fracaso escolar**, los **bajos niveles académicos**, las **dificultades de convivencia y cohesión social**, las **discriminaciones de género** y la reproducción de los **estereotipos de género** en la escuela.

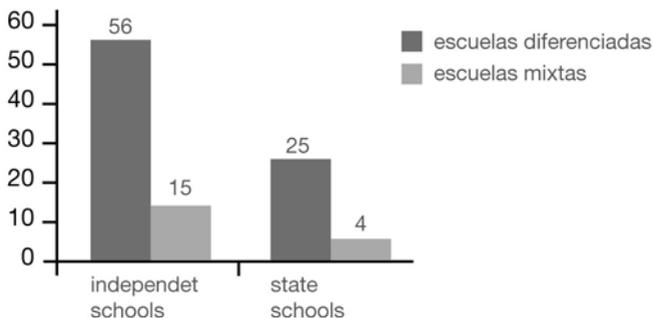


1. LA ESCUELA DIFERENCIADA, EN SISTEMAS EDUCATIVOS DE TODO EL MUNDO.

Según un estudio realizado por EASSE solicitando información a más de 120 gobiernos, y con datos obtenidos de 70 naciones de los cinco continentes, hay más de 210.000 escuelas de educación diferenciada con 40.050.000 alumnos. No hemos conseguido información de países como India, China, Brasil y de otros del continente asiático y africano en los que la educación diferenciada tiene una larga tradición.

En Europa hay escuelas de este tipo en casi todos los estados. En muchos de ellos, la diferenciación por sexos está presente tanto en escuelas públicas como en escuelas privadas (financiadas con fondos públicos o no).

El Reino Unido tiene 1.092 escuelas diferenciadas para chicos y para chicas: 416 state schools (escuelas que reciben fondos públicos, sean o no de titularidad pública) y 676 independent schools. Las razones a favor del mantenimiento de esta modalidad de educación se hacen notar en las calificaciones del General Certificate of Secondary Schools. La publicación de estos datos en el Reino Unido permite comparaciones interesantes; los datos de este año (ver anexo) señalan que 81 de las 100 escuelas con mejores resultados son de educación diferenciada, sean del sistema estatal o del sistema independiente:



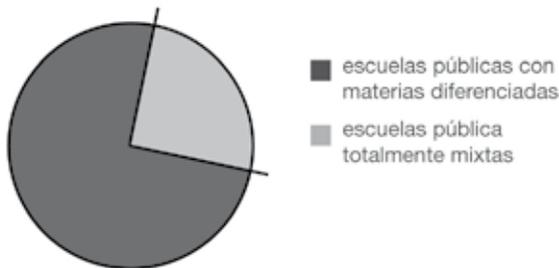
Entre las 10 mejores, sólo una es mixta. **De las 13 state schools que consiguen estar entre las 50 mejores, 10 son de educación diferenciada.** Este resultado es aún más notorio en el conjunto de las 100 mejores: de 29 state schools, 25 son diferenciadas.

Las escuelas estatales diferenciadas –siendo **menos del 2%** del sistema estatal británico- **representan el 86%** de las escuelas de este tipo que se sitúan entre las 100 mejores por lo que hace a resultados académicos.

Ya el 2002, un estudio de la **National Foundation for Educational Research** sobre 3.000 High Schools de Inglaterra y 370.000 alumnos, señalaba que el rendimiento académico de las chicas y los chicos de escuelas estatales de un solo sexo eran significativamente mejores que en las mixtas.

No es casual, pues, que el Órgano Consultivo Oficial del Reino Unido (**OFSED – Office for Standards in Education**) recomiende la **separación por sexos en las escuelas** para mejorar los resultados y evitar las grandes diferencias educativas entre chicos y chicas.

Francia cuenta con 238 escuelas diferenciadas. Otros países avanzados de nuestro entorno –como por ejemplo Alemania- han introducido la educación diferenciada dentro del sistema público, aumentando la capacidad de elección de los padres en determinados tramos del sistema educativo. **En Baviera, el 25% de las escuelas públicas ofrece materias donde los alumnos son sólo chicos o chicas:**



En Berlín, las autoridades educativas han sugerido que se organicen asignaturas para chicos y para chicas separados. Hay 180 escuelas públicas que lo hacen. El Senado de esta ciudad, a iniciativa de los socialistas,

recomendó en 1999 la separación de chicos y chicas en un intento de discriminar positivamente a éstas últimas.

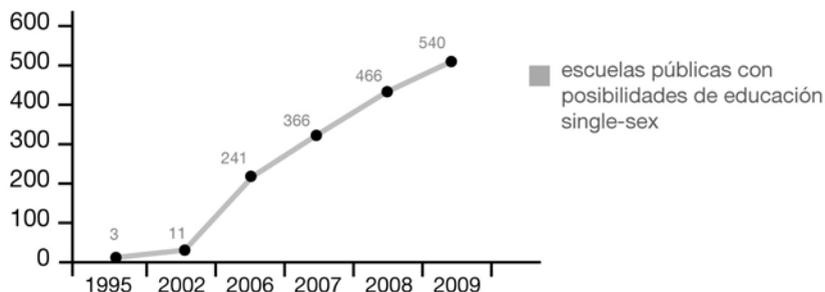
En países avanzados de otros continentes encontramos también una tendencia a considerar la educación diferenciada como una propuesta válida y positiva.

Canadá cuenta con 140 escuelas diferenciadas. Como en otros países, no faltan razones de eficacia para el mantenimiento de este tipo de educación. Según un informe del Instituto Frazer sobre las escuelas de secundaria de Ontario, publicado el año 2003, 10 de las 16 escuelas con mejores calificaciones académicas son escuelas con educación diferenciada.

En Australia hay actualmente 1479 escuelas diferenciadas, de las cuales 139 públicas. La tendencia a valorar esta propuesta educativa es patente en estudios como el elaborado por Australian Council for Educational Research el año 2001. Este organismo independiente de investigación hizo un seguimiento de la evolución de 270.000 estudiantes durante seis años. El informe llegaba a la conclusión que los alumnos educados en aulas de un solo sexo habían obtenido resultados académicos entre un 15 y un 22% mejores que los que iban a escuelas mixtas. En el estado de Nueva Gales del Sur se está experimentando con clases y escuelas de un solo sexo para mejorar la educación. Actualmente, 75 escuelas públicas participan en esta iniciativa. En el sistema público se ofrece, ya, la posibilidad de escoger mixta (co-educational) o diferenciada (single-sex).

En Nueva Zelanda hay más escuelas diferenciadas en el sector público (98), que en el sector privado (23). Igualmente, Sudáfrica tiene 350 escuelas públicas diferenciadas y 61 privadas. El mismo fenómeno se da en Japón, donde de las 402 escuelas diferenciadas, 380 son escuelas públicas. Otro país asiático, como Corea del Sur, tiene 1483 escuelas diferenciadas, de las cuales 703 son del sistema público.

En los Estados Unidos, 1890 escuelas son diferenciadas con un crecimiento espectacular especialmente en el sector público, debido a los resultados positivos obtenidos, después de 30 años sin prácticamente presencia de centros educativos de estas características. Desde el 2002, más de 450 escuelas públicas se han convertido –total o parcialmente- en escuelas single-sex.



La introducción de diferenciación en determinadas materias ya es una realidad de día en día más patente: en el Estado de South Carolina, por ejemplo, el 34% de las escuelas públicas ofrecen programas separados para chicos y chicas. En el sector privado, más del 5% de las escuelas norteamericanas son single-sex, y la mayoría de ellas no pertenecen a instituciones religiosas.

Seguramente, una de las razones que puede explicar este fenómeno ascendente es el éxito obtenido en entornos socialmente deprimidos. Y, también en bastantes casos, la posibilidad de ofrecer a las chicas un ambiente de trabajo más tranquilo.

La implementación de escuelas sólo para chicas para mejorar sus posibilidades de progreso social también está dando en bastantes países. En Egipto, por ejemplo, una iniciativa filantrópica ha financiado el inicio de más de 250 centros con este objetivo.

2. EFICACIA EDUCATIVA

Numerosos países se encuentran con la necesidad de afrontar grandes retos en el ámbito educativo, y están estudiando medidas concretas para mejorar sus sistemas de educación. En muchos casos, la educación diferenciada surge como una alternativa apropiada para afrontar esos retos.

Quizás el caso más paradigmático es el éxito de cohesión social y excelencia académica obtenida en Harlem por una escuela pública de chicas, la Young Women's Leadership School de New York, que ha llevado a sus promotores a iniciar otros centros similares en Philadelphia y Chicago.

En Alemania, personalidades como Barbara Sommer, ministra de Educación de Renania del Norte de Westfalia, recomienda la separación de chicos y chicas en la escuela, y Heidi Simonis, diputada socialista pionera en la lucha feminista, pide ahora que se organicen escuelas sólo para chicas o, al menos, materias para ellas solas. La pedagoga feminista Lore Hoffman, de la Universidad de Kiel, ha reconocido que con la educación diferenciada se consigue que las chicas se interesen mucho más por "las típicas asignaturas de chicos, como son la informática, la química o las matemáticas, al estar las clases más orientadas a sus necesidades". De hecho, en ese país está entrando con fuerza una nueva tendencia: las escuelas con educación diferenciada para algunas asignaturas como las matemáticas, la física, la informática, la química y la biología. Incluso la revista *Der Spiegel*, en mayo de 2004 dedicaba 10 páginas a explicar esta tendencia, sugiriendo la educación diferenciada en las escuelas, al menos en algunos periodos del proceso educativo o por materias.

En Francia figuras destacadas de ámbitos progresistas como Dominique Schnapper, miembro del Conseil Constitutionnel et Directrice de Recherche à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, o Michel Fize, sociólogo, investigador del CNRS (Centro Nacional de la Recherche Scientifique), autor del libro "Las trampas de la escuela mixta", afirman que la escuela mixta no es ni puede ser un dogma y proponen avanzar en el modelo diferenciado. El actual ministro de educación, Xavier Darcos pedía el 2003, para la escuela pública francesa: "... si algunos establecimientos, por ejemplo, encuentran que la educación sexual y de la afectividad se da mejor en grupos diferenciados por sexo, ¿por qué no hacerlo? Investigadores como Marie Duru-Bellat, de la universidad de Dijon, reconocen que "es numerosa la

investigación que muestra como los estereotipos de género se refuerzan en los entornos escolares mixtos, respecto a los diferenciados”. L’Assemblée National aprobó el 27 de mayo de 2008, una Ley Contra la Discriminación en la que se afirma en su artículo 2, 4 que “no es discriminación organizar las enseñanzas agrupando los alumnos en función de su sexo”.

En Austria tenemos el Gymnasium Rahlgasse, instituto de secundaria, pionero desde su creación, en el campo de la emancipación de la mujer, y que tiene como eje la igualdad de oportunidades; su directora, Heidi Schrodtt, reconoce que la investigación ha descubierto que la educación mixta frecuentemente refuerza los estereotipos de género, y resulta una desventaja para ambos sexos. Después de muchos años de promocionar la educación mixta, actualmente tienen varias iniciativas en las cuales dan educación diferenciada a sus alumnos. En palabras de la directora: “En general, la educación mixta ha demostrado ser una gran desventaja para los dos sexos”.

En Holanda también hay voces que reclaman la posibilidad de educar separadamente niños y niñas: debido a la preocupación por el fracaso escolar y social preponderadamente masculino, la conocida revista HP_De Tjidd afirmaba: “Ha llegado la hora de reintroducir cuando antes las escuelas para chicos: En una escuela diferenciada al menos se puede ofrecer a los chicos una educación que se adapte a ellos”.

En Italia, a pesar de la rigidez del sistema escolar, también se plantea como una tendencia a tener en cuenta. Últimamente se han hecho eco de opiniones favorables a la educación diferenciada publicaciones como La Repubblica o Mente e cervello.

En Suiza, el debate sobre la educación mixta se abrió en 1993 a raíz de la Conferencia de Directores Cantonales de Educación. En las conclusiones finales se proponía que, para eliminar los estereotipos y atender las necesidades de las chicas, hacía falta impartir una enseñanza individualizada y diferenciada; algunos notaron que una de las ventajas de la educación diferenciada es precisamente ésta.

Los países anglosajones son los más avanzados en la investigación sobre la educación diferenciada y han encontrado en ella ventajas de socialización, académicas, de disciplina, de igualdad de género. La investigación, además, queda avalada por el importante número de escuelas que han optado por la educación single-sex, también en la escuela pública, para que todos puedan acceder a las ventajas de este modelo educativo.



En Quebec, preocupados por un fracaso escolar del 30% en secundaria, se está debatiendo la necesidad de volver a un sistema de educación diferenciada; de momento se han autorizado clases separadas por sexo para facilitar algunos aprendizajes como la historia, las matemáticas o la educación física.

Tenemos información de 112 estudios realizados sobre la Educación Diferenciada y la Educación Mixta. En sus conclusiones, 46 son favorables a la Educación Diferenciada –un 41%- y 9 a la Educación Mixta –un 8%-; 50 no manifiestan preferencia y 7 tienen resultados diversificados.

Podemos concluir que la Educación Diferenciada es un modelo de organización escolar con futuro, capaz de colaborar eficazmente para resolver los múltiples problemas que tiene planteados la educación en todo el mundo.

Una buena muestra de ello son las asociaciones existentes en todo el mundo dirigidas a promover la educación diferenciada, tanto en las escuelas públicas como en las de iniciativa privada:

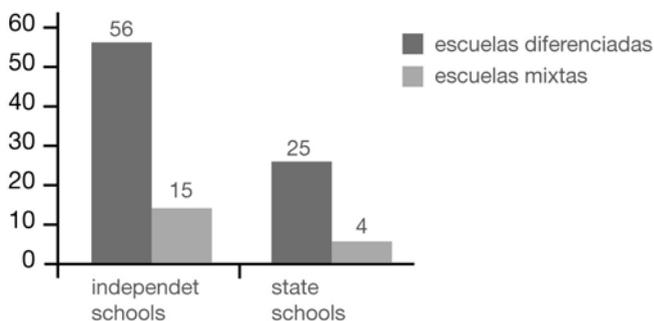
- NASSPE (National Association Single Sex Public Education), USA.
- NCGS (National Coalition of Girls' Schools), USA.
- GSA (Girls' Schools Association), UK.
- IBSC (International Boys' Coalition), USA.
- NCSSPS (National Coalition Single Sex Public Schools), USA, (reciente creación).
 - Canadian Association of Girls' Schools, Canadá.
 - Association of Maintained Girls' Schools, UK.
 - South African Girls' Schools Association.
 - South African Independent Girls' Schools Association.
 - AGSA (Alliance of Girls' Schools Australasia).
 - EASSE (European Association Single Sex Education).
 - WASSE (World Association Single Sex Education).
 - ALCED (Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada), nacida en 2006, con sede en México con incipientes Asociaciones en la mayoría de los países latinoamericanos.

En este caso con una asociación a nivel local ALCED Argentina, organizadora de este Congreso, cuyos miembros y promotores son parte de un futuro esperanzador para la Educación Diferenciada en este país.

ANEXO

1. Resultados académicos en el Reino Unido .

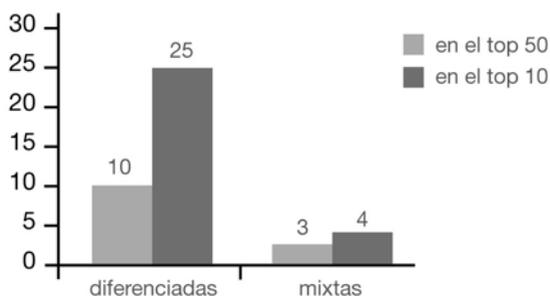
a. Las 100 escuelas con mejores resultados en el General Certificate of Secondary Schools 2008



	ESCUELAS DIFERENCIADAS	%	ESCUELAS MIXTAS	%
TOP 5	5 (4 de ♂ y 1 de ♀)	100	0	0
TOP 10	9 (7 de ♂ y 2 de ♀)	90	1	10
TOP 50	43 (33 de ♂ y 10 de ♀)	86	7	14
TOP 100	81 (59 de ♂ y 22 de ♀)	81	19	19

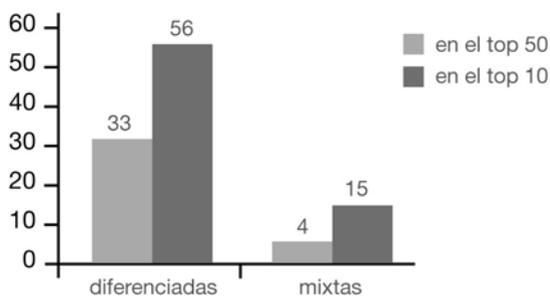
b. Según tipo escuela

STATE SCHOOLS



	ESCUELAS DIFERENCIADAS	ESCUELAS MIXTAS	TOTAL
TOP 50	10 (6 de ♀ y 4 de ♂)	3	13
TOP 100	25 (17 de ♀ y 8 de ♂)	4	29

Las escuelas estatales diferenciadas –siendo menos del 2% del sistema estatal británico- representan el 86% de las escuelas de este tipo que se sitúan entre las 100 mejores por lo que hace a resultados académicos.



	ESCUELAS DIFERENCIADAS	ESCUELAS MIXTAS	TOTAL
TOP 50	33 (27 de ♀ y 6 de ♂)	4	37
TOP 100	56 (42 de ♀ y 14 de ♂)	15	71



CONFERNECIA DOS | ZELMIRA BOTTINI DE REY

EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD EN MUJERES Y VARONES



CONFERENCIA DOS
EDUCACIÓN DE LA AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD
EN MUJERES Y VARONES







CONFERENCIANTE
ZELMIRA BOTTINI DE REY

- Médica Pediatra.
- Directora del Instituto de Matrimonio y Familia. Pontificia Universidad Católica Argentina. UCA
- Presidenta de la Red de Institutos Universitarios Latinoamericanos de Familia (REDIFAM)
- Ex Investigadora del Instituto de Bioética. Facultad de Posgrado de Ciencias Médicas. UCA.
- Docente del Magíster de Ética Biomédica. Instituto de Bioética. Facultad de Posgrado de Ciencias Médicas. UCA.
- Miembro Titular del Consejo Académico de Ética en Medicina de la Academia Nacional de Medicina.
- Miembro del Instituto de Bioética de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas.

INTRODUCCIÓN

No se trata de un tópico nuevo, sino que está presente desde hace décadas en nuestras colegios. Sin embargo hoy asistimos a una serie de situaciones que obligan a repensar la temática. Por un lado los cambios operados en la cultura; la modificación de usos y costumbres en relación a la forma de concebir y vivir la sexualidad desvinculada de la vida y del amor. Estos cambios son evidentes y no es mi intención ni siquiera enumerarlos.

Por otro lado desde el 4 de octubre del 2006, rige la ley 26.150, por la cual se crea el Programa nacional de Educación Sexual Integral (ESI). La misma reconoce a todos los educandos el derecho a recibir educación sexual integral (art.1) y señala la realización obligatoria (art.5) de acciones destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior de Formación Docente y de Educación Técnica No Universitaria (art.6).

En mayo del 2008, la XIV Asamblea Federal de Educación aprobó los Lineamientos Curriculares Básicos para la ESI. Es fundamental que las escuelas, a la hora de elaborar su proyecto institucional tengan en cuenta el art. 5 de la mencionada ley 26.150 que dice "... Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad socio cultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros".

El marco legal actual dispone que toda comunidad educativa elabore un proyecto institucional de ESI. Algunas consideraciones a tener en cuenta a la hora de abordar el mismo:

Toda comunidad educativa tiene que tener muy presente que la educación de los hijos, sobretodo en temas vinculados a la vida humana, el amor y la sexualidad, es competencia indeclinable de los padres, por lo que el principio de subsidiariedad y de subordinación deberán ser siempre observados.

El gran desafío del educador es transmitir, respecto a la sexualidad, un mensaje positivo, expansivo, que lleve a la plenitud, que permita al hombre, varón o mujer alcanzar su fin: la felicidad. Se trata de un desafío enorme dado que en el mundo actual se banaliza la sexualidad mostrando y esti-



mulando determinados aspectos de la misma en desmedro de la totalidad. En este tema, como en todos, lo que al educador debe importar de manera prioritaria es buscar la verdad y enseñarla.

Educar para el amor es educar para el don, el dar y recibir, propio del ser humano. La educación sexual debe ser predominantemente una educación para enseñar a que la persona ame. La sexualidad, integrada en el amor, se convierte en uno de los lenguajes más apreciados y buscados por todos por lo que el objetivo a lograr con los jóvenes es que integren la sexualidad con el amor.

Es importante que el educador tenga en cuenta que la madurez afectiva que exige una sexualidad integrada en el amor no es una meta fija, sino una conquista permanente y que la capacidad para vivir una vida afectivo-sexual normal está en íntima relación y dependencia de las influencias positivas ejercidas por los padres y los educadores. También es preciso que el educador revise una visión de la sexualidad atrapada en el juicio moral para lograr transmitir que el hombre no ha sido creado para una ética de la sexualidad, sino la ética para el servicio de la sexualidad del hombre.

ENUNCIACIÓN DE CONCEPTOS BÁSICOS EN REFERENCIA A LA SEXUALIDAD HUMANA

Asistimos a una tendencia a hablar de persona humanas a secas, como si la condición sexuada no fuera un hecho relevante. Se afirma que la diferencia sexual es la base de la desigualdad. Esta aseveración entraña una trampa ya que intenta resaltar que el hecho de ser mujer o varón pone en marcha la desigualdad.

Educar distinto al que es distinto constituye un acto de respeto; sería injusto educar distinto al que es igual. Que varón y mujer sean distintos, no quiere decir que no compartan la misma dignidad. La dignidad de la persona humana se asienta en el hecho de ser persona única e irrepetible, lo que está más allá de su condición de varón o de mujer.

Resulta imprescindible, dado el secularismo, el relativismo y sobretudo el influjo cada vez mayor de la ideología de género, aclarar algunos conceptos que hasta hace no tanto tiempo resultaban obvios, y por lo tanto no requerían mayores explicaciones o reafirmaciones.

La diferencia sexual es ineludible, originaria, permanente. Es un límite que señala al hombre su contingencia; ser varón no es lo mismo que ser mujer y dado que el sexo no se elige ni se cambia, nunca podrá, uno u otro, tener la experiencia contraria. Pero también esta diferencia sexual constituye una oportunidad para el hombre, ya que le muestra la necesidad / capacidad de encuentro con el otro. A partir de la diferencia el yo se descubre como un ser en relación con el otro y también a partir de la misma ingresa en el ciclo de las generaciones. En definitiva la diferencia sexual fija un destino al que no es posible renunciar sin mutilarse.

No se puede educar de la misma manera al varón y a la mujer porque no son iguales. Las diferencias impregnan todos los planos de la persona y es deseable que se las respete. No es posible educar en “unisex”, haciendo de cuenta que el ser varón o mujer es un accidente. Ser varón o mujer son dos formas distintas de presentarse la realidad humana.

Es fundamental educar en el reconocimiento, aceptación y respeto de una igual dignidad de varones y mujeres y en el reconocimiento, aceptación y respeto de la diferencia entre varones y mujeres.

ACLARACIÓN BREVE DEL SIGNIFICADO DE ALGUNOS TÉRMINOS

Es conveniente analizar algunos vocablos que, a veces, son utilizados sin mayor precisión. La definición de los mismos puede ayudar a comprender mejor los conceptos antes enumerados. Estos vocablos son: sexo, sexualidad; genitalidad; identidad sexual; roles sexuales.

Sexo

- Este término se relaciona con los aspectos biológicos; hace referencia a la naturaleza e implica dos posibilidades: varón o mujer.



- Se establece en la fecundación, cuando comienza la vida. De manera que el nuevo ser, desde el primer momento, es varón o mujer.
- El determinante es el padre, ya que el varón produce espermatozoides portadores de cromosoma sexual X y espermatozoides portadores de cromosoma sexual Y. Si el óvulo, que siempre posee un cromosoma sexual X, es fecundado por un espermatozoide X, se desarrolla una mujer. En cambio, si el óvulo es fecundado por un espermatozoide Y se desarrolla un varón.
- El sexo cromosómico está determinado por la patente XX ó XY presente en el núcleo de todas las células del organismo. El sexo, lo mismo que la vida, no se elige.
- En el cromosoma Y hay un gen (sexo genético), que determina la formación del testículo (sexo gonada)l ; éste se forma en etapas muy tempranas y es funcionante, es decir, produce testosterona, (sexo hormonal). Estos hechos permiten aseverar que:
 - El testículo cumple una función específicamente diferenciadora en el sentido masculino;
 - La testosterona, hormona prenatal, interviene activamente en la diferenciación sexual del sistema nervioso central;
 - Las hormonas prenatales tienen una influencia determinante sobre aquellas vías nerviosas que luego, durante la vida adulta, intervendrán como factores reguladores de la conducta sexual.
 - En el cromosoma X se encuentra un gen determinante de la formación del ovario; el desarrollo del ovario requiere la presencia de los dos cromosomas X; el ovario pre natal, no produce hormonas.

Sexualidad

Se define sexualidad como un “elemento básico de la personalidad; un modo propio de ser, de manifestarse, de comunicarse con los otros, de sentir, de expresar y vivir el amor humano” ¹.

La sexualidad impregna todos los planos de la persona: el físico, psicoafectivo, espiritual y social. La diferencia entre un varón y una mujer no se reduce a las características corporales, sino que sienten, piensan, rezan, se comunican, se manifiestan,...etc. en forma distinta.

¹ “Orientaciones educativas sobre el amor humano”. Pautas de educación sexual. Sagrada Congregación para la Educación Católica.

La sexualidad se desarrolla y no se construye. Todo desarrollo se lleva a cabo a partir de lo dado y pasa por diferentes momentos. El ambiente influye en el desarrollo y puede resultar condicionante del mismo; pero condicionante no es sinónimo de determinante.

Es real que el ser humano presenta una gran "plasticidad", pero también es cierto que posee inteligencia a partir de la cual puede acceder a la verdad y voluntad que lo impulsa a alcanzar el bien ejercitando el libre albedrío.

El ambiente está representado por todo lo externo al sujeto. Es importante tener presente que, si bien las carencias socio económico culturales pueden afectar el desarrollo armónico (físico, psicoafectivo, espiritual y social) de un niño, la privación afectiva es la que produce secuelas más graves. La falta de afecto impide la consolidación de vínculos sanos, generadores de confianza básica, autoestima y autonomía, elementos indispensables para el desarrollo de una personalidad integrada. La familia es la que naturalmente aporta el sustento afectivo.

Es muy importante que padres y docentes conozcan los distintos momentos del desarrollo de la sexualidad, ya que como en el desarrollo de cualquier otro aspecto de la persona, se dan momentos de mayor vulnerabilidad a la acción de noxas externas. La vulnerabilidad aumenta en los momentos de cambio. En el desarrollo de la sexualidad se verifican importantes cambios y, por lo tanto la mayor vulnerabilidad, entre los tres y los cinco años y en la adolescencia temprana y media (diez a catorce años).

Genitalidad

Es un aspecto de la sexualidad. Es lo que tiene que ver con los órganos de reproducción y las sensaciones que se producen a partir de los mismos. Implica el dinamismo físico y se asocia con el placer.

Identidad sexual

El sexo psicológico supone la convicción íntima y firme de pertenencia a un sexo determinado. En el desarrollo de la identidad sexual, que toma largos años de la vida, se tienen que tener en cuenta distintas dimensiones:

1. Sexo asignado y atribuido.
2. Sexo comportamental.



3. Sexo vinculado al esquema corporal.
4. Identificación, complementación y evitaciones de estereotipias sexuales.
5. Sexo identificado y sexo reconfirmado.
6. Roles sexuales.
7. Sexo aprendido a través de la práctica.

Analizar cada una de estas dimensiones, supera esta presentación y sobretodo no respondería al objetivo de la misma. Solo queda comentar que:

- en el desarrollo de la identidad sexual juegan diversos factores.
- en este desarrollo hay momento de mayor vulnerabilidad, como es por ejemplo la adolescencia media durante la cual se realiza la reconfirmación del sexo;
- la identidad sexual no puede restringirse a los roles sexuales;
- siendo el ser humano un ser histórico, las diversas experiencias, conductas, prácticas sexuales influyen decididamente en su identidad sexual. La conducta sexual designa el propio comportamiento elegido, puesto que hay un margen muy amplio de libertad en el modo que tanto un varón como una mujer pueden vivir su sexualidad.

Orientación sexual

Se trata de la preferencia sexual que se establece en la adolescencia, al alcanzarse el sexo identificado y reconfirmado. El desarrollo de la orientación sexual coincide con la época en que se completa el desarrollo cerebral. Tiene una base biológica ya que como se ha comentado antes, varones y mujeres son distintos y la diferencia no se limita a los órganos de reproducción, sino que el sistema nervioso central presenta estructuras y funciones diferentes. También interviene la educación dado que la aproximación que realizan los padres, según se trate de un hijo o una hija, es distinta. Los padres responden a formas diferentes de ser, de manifestarse, de expresarse, propias de un varón o de una mujer. Otro elemento que interviene es la cultura. El viejo debate de cuánto le corresponde a la naturaleza y cuánto al ambiente sigue vigente. No se puede olvidar que el entorno modela. Los adolescentes no son indiferentes a una cultura que no realiza distinción entre la heterosexualidad, la homosexualidad o cualquier otra forma de expresión sexual.

El cuarto elemento que intervienen en el desarrollo de la orientación sexual está dado por las experiencias propias. Somos seres históricos y nuestros actos nos van configurando. Experiencias positivas o negativas en las vivencias vinculadas con la sexualidad colaborarán o no en un adecuado desarrollo. Aunque los números varían según las diversas investigaciones, se puede decir que la inmensa mayoría de las personas humanas son heterosexuales.

Roles sexuales

Se los define como el "conjunto de conductas y actitudes que, dependiendo de factores de muy diversa índole (de lo biológico a lo sociocultural), configuran un estilo de comportamiento sexual propio de un determinado género".

Si se realiza una rápida revisión del papel desempeñado por varones y mujeres en las distintas épocas y sociedades, se puede afirmar que los roles sexuales masculino y femenino están abiertos y son también permeables a la acción del cambio cultural.

Pero, la reciprocidad entre el varón y la mujer permite el pleno desarrollo de la personalidad masculina o femenina por lo que, mas allá de los roles, es necesario que ambos continúen adoptando conductas complementarias que garanticen la satisfacción sexual de cada uno de ellos.

Es importante reflexionar las posibles consecuencias que pueden acarrear confusión e inversión de los roles sexuales tradicionales.

El límite del intercambio de roles está establecido por los imperativos procreativos, es decir aquellas funciones relacionadas directamente con la intervención del varón o de la mujer en la generación de la vida. A este respecto, la biología parece ser más tenazmente conservadora de la identidad sexual que la versatilidad comportamental y sociocultural.



REFLEXIÓN SOBRE LA RECIPROCIDAD Y COMPLEMENTACIÓN DE LOS SEXOS

La educación de la sexualidad exige tener siempre presente que se educa para amar, para vivir el dar y recibir, para lograr convertirse uno mismo en don. Esto sólo se logra cuando se ha comprendido el valor y el alcance de la gratuidad. La educación para el amor requiere tener claridad sobre la riqueza que constituye la reciprocidad y complementación de los sexos.

La reciprocidad varón / mujer, es fuente de enriquecimiento mutuo ya que el pleno desarrollo de la personalidad implica de alguna manera la presencia y la interacción con el sexo opuesto. Por otro lado, gracias a esta reciprocidad se da cumplimiento a las funciones específicas, sean éstas las procreativas o las funciones ejercidas por el varón y / o por la mujer en el ámbito familiar, con los hijos.

Es importante tener en cuenta que por encima del rol está la función que realiza la mujer y el varón en la familia y en la sociedad. A este respecto es preciso tener claro que la atribución de funciones no es caprichosa.

La mujer tiene la función nutricia y la diferencia corpórea está asociada a su función. El cuerpo de la mujer está diseñado para nutrir, para sostener la vida humana desde los primeros momentos.

En el plano físico, la potencialidad nutricia se actualiza cíclicamente con la preparación del útero para recibir a un posible hijo. Durante el embarazo la madre proporciona el medio adecuado y los nutrientes para el crecimiento y desarrollo del feto.

Producido el nacimiento la función nutricia se pone en evidencia con el amamantamiento, pero no se agota en el mismo ya que la nutrición rebasa el plano físico.

La nutrición psicoafectiva que proporciona la madre a su hijo es posible gracias al perfil psíquico propio de la mujer. Es real que existe cierta dificultad para realizar la descripción de los perfiles psicológicos, debido a que ambos sexos presentan elementos comunes; la diferencia está en la

intensidad y proporción en que se manifiestan.

La singularidad psíquica de la mujer pasa por un elemento cognitivo. Ella tiene una especial habilidad para la comprensión intelectual concreta: capta qué son las cosas y cuál es la importancia que de suyo tienen esas cosas. Esto constituye la tan mentada intuición femenina. Esta singularidad del psiquismo femenino es la que lleva a la mujer a desempeñar una función nutricia.

La madre comienza a establecer un vínculo con el hijo desde que conoce su condición de embarazada; el vínculo se organiza y refuerza a medida que avanza la gestación. Cuando se produce el nacimiento y los sentidos externos aportan tanto a la madre como al hijo una serie de datos sensibles, el vínculo se refuerza y asegura la supervivencia al hijo en un período que depende por completo de la madre. Allí se consolida el vínculo del niño hacia la madre estableciéndose definitivamente el apego.

A través de este vínculo, la madre decodifica las necesidades del hijo y puede satisfacerlas, lo que permite que se vaya estructurando el psiquismo del niño. El vínculo sano es fuente de confianza (física al comienzo, afectiva después y espiritual más tarde), autonomía y autoestima; elementos fundamentales para el desarrollo de la personalidad.

Este privilegio enorme que tiene la mujer de estar muy cercana al misterio de la vida, la convierte en custodia de lo humano y permite comprender la actitud de acogida que la caracteriza y que se manifiesta en todas las actividades de la mujer, sea en su familia con su marido y sus hijos; en su trabajo; en los distintos ámbitos de la sociedad.

Otra característica del psiquismo femenino, es la mayor integración de los distintos dinamismos (físico, psicoafectivo y espiritual). Esta se pone en evidencia en la dificultad que tiene la mujer para actuar separados su inteligencia, voluntad y sentimientos. La mujer en cualquier actividad compromete todos los dinamismos de su persona; lo que explica su especial sensibilidad por los temas y problemas específicamente humanos.

La mujer tiene la posibilidad de ser educadora del varón. Esta misión educadora la realiza de dos maneras: - con el niño, desde el nacimiento, es la madre la que suministra el ambiente propicio para que el niño vaya expresando, sacando fuera, haciendo pasar de la potencia al acto sus distintas



capacidades. – con su compañero, la mujer, al estar dotada naturalmente de una sexualidad más integrada, lo ayuda a lograr su propia integralidad. (Integralidad: orden por el que unas partes se armonizan entre sí, constituyendo una unidad desde su pluralidad; dicho orden evita que las diferentes partes entren en conflicto y generen contradicciones destruyendo al ser así compuesto).

Juan Pablo II, en la Carta Apostólica *Mulieris Dignitatis*, habla el “genio femenino”. A este respecto expresa Jutta Burggraf: El “genio de la mujer” se puede traducir en una delicada sensibilidad frente a las necesidades y requerimientos de los demás, en la capacidad de darse cuenta de sus posibles conflictos interiores y de comprenderlos. Se la puede identificar, cuidadosamente, con una especial capacidad de mostrar el amor de un modo concreto y desarrollar una ética del cuidado ².

La función del varón se vincula con la protección, el sostén, el apoyo. Ya desde la biología se marcan estas funciones, dado que son los genes paternos los que se activan en el embrión para que se produzca la formación del trofoblasto, es decir de las membranas protectoras del embrión. La madre logra cumplir su función nutricia y establecer el vínculo con el hijo en gran medida gracias al sostén y facilitación proporcionada por su compañero.

Tonny Anatrella, afirma: “... La madre ocupa el espacio imaginario a partir del cual el hijo se forja la ilusión de actuar sobre el mundo. Es una fuente de seguridad que permite contener la angustia de abandono. Pero este universo funciona como un mundo cerrado, de ahí la importancia de la función paterna: el padre tiene una función de separación, de desunión, indispensable para que el hijo pueda conquistar su autonomía y sea capaz de tomar iniciativas, porque él ocupa una posición de tercero, de compañero de la madre y no de madre bis... ³”.

Es el padre el que ayuda al hijo a separarse de la madre, lo que le permite abrirse al mundo externo a la familia. En la obra citada, Anatrella afirma “La función paterna permite al hijo individualizarse separándolo de la madre. Ella le obliga a situarse en su lugar en el orden de la filiación, entre padre

² Género. Jutta Burggraf. Lexicón. Consejo Pontificio para la Familia. Ed. Palabra. Madrid 2004

³ La diferencia prohibida. Tonny Anatrella. Ediciones encuentro Madrid 2008

y madre, y por tanto a enfrentarse a su identidad sexual. Finalmente, esta función introduce al hijo en la cultura y el lenguaje”⁴.

Así como en la mujer, habitualmente, predomina la intuición, en el varón es más evidente la objetividad. Esta característica hace que habitualmente ejerza la función normativa. Es el padre el encargado de establecer los códigos de comportamiento, elaborados previamente junto con la madre.

El padre representa la ley y sirve de puente con el mundo exterior. Su visión del mundo, más objetiva que la de la mujer, es de capital importancia para los hijos. “... El padre es el que dice no (tanto al hijo como a la madre, lo que permite justamente diferenciar a los dos padres), el que introduce la negatividad y el que declara la prohibición, es decir el límite de lo posible. El papel de la función paterna fundamenta la ley simbólica de la familia y sitúa al hijo en su lugar...”⁵.

Afirma Jutta BURGGRAF: “..Donde hay un “genio femenino” debe haber también un “genio masculino”, un talento específico del varón. Este tiene por naturaleza una mayor distancia respecto de la vida concreta. Se encuentra siempre “fuera” del proceso de la gestación y del nacimiento, y solo puede tener parte en ellos a través de la mujer. Precisamente esa mayor distancia le puede facilitar una acción más serena para proteger la vida y asegurar su futuro. Puede llevarle a ser un verdadero padre, no solo en la dimensión física, sino también en sentido espiritual. Puede llevarle a ser un amigo imperturbable, seguro y de confianza..”⁶.

⁴ La diferencia prohibida. Tonny Anatrella. Ediciones encuentro Madrid 2008

⁵ La diferencia prohibida. Tonny Anatrella. Ediciones encuentro Madrid 2008

⁶ Género. Jutta BURGGRAF. Lexicón. Consejo Pontificio para la Familia. Ed. Palabra. Madrid 2004



PROPUESTA PARA LOS EDUCADORES

Cuando se aborda la educación en general y la educación de la afectividad y de la sexualidad en particular, hay dos metas que no se pueden descuidar:

- Que el alumno/a desarrolle en forma plena su condición sexuada.
- Que el alumno/a humanice su impulso sexual.

El desarrollo pleno de la condición sexuada implica:

- Aceptación del propio ser sexuado; reconocimiento del valor de la masculinidad y la feminidad.
- Desarrollo de la identidad masculina / femenina.
- Aceptación, valoración y vivencia de la reciprocidad varón / mujer.

Es frecuente que cuando se aborda la educación integral de la sexualidad se tienda a poner el acento en los temas vinculados a la actividad sexual, cuando en realidad lo más importante es lograr que el niño crezca, se desarrolle y madure en forma plena según su condición sexuada, es decir como varón o como mujer.

Este logro es requisito fundamental para poder acceder, en un futuro, a una actividad sexual plenamente humana.

A modo de síntesis de lo expuesto es importante recordar que:

- Todos los hombres, varones y mujeres, comparten la misma naturaleza. La idea de naturaleza humana es un referente objetivo que permite establecer un juicio de valor en las acciones humanas: serán buenas o no, válidas o no según sean acordes o no a la naturaleza humana.
- Todos los hombres, varones y mujeres poseen la misma dignidad; ésta es la base de los derechos humanos. El derecho a la vida es el primer derecho humano ya que es anterior a cualquier otro.
- La diferencia sexual es ineludible (no es posible no ser varón o mujer); originaria (se establece, cuando comienza la vida en la fecundación/concepción); permanente (la patente cromosómica es indeleble); es el límite de la persona ya que aquel a quien le tocó ser varón jamás podrá ser mujer y viceversa y es una oportunidad porque lo enfrenta a la ne-

cesidad/ posibilidad de encuentro con el diferente.

- La diferencia no se reduce al cuerpo ya que la persona es sexuada.
- La diferencia suscita la reciprocidad, la apertura y el vínculo del uno con el otro.
- La reciprocidad varón / mujer constituye una enorme riqueza, ya que a través de la misma se logra el desarrollo pleno de la femineidad / la masculinidad; se cumplen con las funciones procreativas y se alcanza un equilibrio en la sociedad y en la cultura.
- No existe una única manera de expresar la masculinidad o la femineidad.
- La persona se desarrolla y no se construye. (Esta afirmación puede parecer semántica y sin embargo, en el contexto actual tiene gran importancia ya que la construcción es plasmable por el sujeto, lo que supone que la realidad no es objetiva ni tiene límites. Se desconoce que haya verdad en la realidad y no se reconoce una naturaleza dada).
- El desarrollo, en todos los planos de la persona (físico, psicoafectivo, espiritual y social), se realiza a partir de la propia naturaleza, siguiendo etapas y con una cronología determinada. El ambiente puede favorecer o entorpecer el desarrollo; actúa como condicionante.
- El ser humano es un ser complejo y en el desarrollo de sus potencialidades juega siempre una interacción entre cuatro elementos: lo biológico, la educación, la cultura que lo rodea y las experiencias propias.
- Mediante la educación se desarrolla en forma plena la condición sexuada.

La humanización del impulso sexual implica:

- Conocer, aceptar, poseer y orientar el impulso sexual. Autogobierno.
- Aprender a filtrar los estímulos.
- Conocer, aceptar, respetar y hacer plenos los objetivos propios de la actividad sexual humana.
- Conocer, aceptar, poseer y orientar el impulso sexual. Autogobierno.

Es sabido que los animales poseen instintos que condicionan sus conductas mientras que el ser humano tiene la posibilidad de aplicar la inteligencia y la voluntad a sus pulsiones y determinar libremente su conducta.

Se considera que el ser humano es un ser plástico, dado que sus instintos presentan una gran plasticidad. El impulso sexual también participa de esta plasticidad, dado que no está ligado en forma rígida a una determinada modalidad de satisfacción. Necesariamente tendrá que ser orientado en su desarrollo para que cumpla con sus fines y sea una manifestación verdadera-



ramente humana. Es originariamente muy plástico, dado que se activa en forma inespecífica y se va haciendo en el tiempo cada vez más específico, más delimitado, hasta llegar a identificar como objeto de deseo no simplemente a un individuo de la especie humana, sexo opuesto en general, sino a determinado varón ó mujer en concreto que parece en cierto momento convertirse en la síntesis de masculinidad ó feminidad para la persona que ama.

El impulso sexual se actualiza en la pubertad, cuando los testículos comienzan a producir testosterona y los ovarios estrógenos. Cabe recordar que el momento de inicio de la pubertad es diferente en varones y mujeres y que tanto la forma de manifestarse la excitación sexual, como los estímulos que la desencadenan, son diferentes en varones y mujeres.

Para lograr la humanización del impulso sexual se requiere conocer qué lo desencadena y cómo se manifiesta para, luego, aprender a reconocerlo en uno mismo, aceptarlo, poseerlo y orientarlo. Este trabajo que se inicia en la adolescencia continuará durante toda la vida ya que el impulso, siempre presente, deberá ser orientado según la situación vital de cada uno. Tiene que estar claro que no se trata de reprimir el impulso, sino de aceptarlo y orientarlo. De esta manera el sujeto ejercerá autogobierno, sobre su persona.

Aprender a filtrar los estímulos

Este capítulo de la educación comienza en la pubertad, cuando, varones y mujeres comienzan a experimentar excitaciones sexuales frente a estímulos que antes les eran indiferentes. Es capital que la / el joven aprendan a filtrar los estímulos eróticos que les desencadenan excitaciones sexuales. Este aprendizaje requiere de una motivación adecuada y del ejercicio de la voluntad. Y aun contando con estos elementos, no resulta sencillo, dado el verdadero bombardeo al que, en la actualidad, están sometidos. Sin embargo, es importante que se pongan en marcha ya que todo ser humano puede llegar a vivir integradamente su sexualidad y ejercer señorío sobre su impulso sexual.

Conocer, aceptar, respetar y hacer plenos los objetivos propios de la actividad sexual humana.

Las relaciones sexuales para el ser humano tienen objetivos diferentes a los de los animales. Se vinculan con:

- el amor entendido como don desinteresado de una persona y la aceptación del otro. Para que una persona pueda entregarse, es requisito

que haya ido integrando lo físico, lo psicoafectivo y lo espiritual El logro de la unidad es un proceso que lleva tiempo y se va profundizando a través del vínculo amoroso permanente y exclusivo entre los que se aman, ya que siempre se puede aspirar a una mayor entrega de sí y a una mayor acogida del otro.

- la procreación ya que la sexualidad se asocia con la vida y la unión sexual es el ámbito natural donde ésta aparece.
- se experimenta el placer. Este elemento no es menor y su presencia es requisito para una sexualidad sana. Pero no hay que perder de vista que no constituye el fin de las relaciones sexuales, sino un medio de acceso a los fines. Es fácil constatar que cuando el placer se coloca como único objetivo de las relaciones sexuales, la sexualidad -que es una potencia generosa destinada a lograr la salida de uno mismo y el encuentro con el otro-, se convierte en una potencia egoísta que, en el mejor de los casos, nutre al sujeto y el otro se convierte en un objeto de placer. Hoy las rupturas entre la sexualidad, el amor y la procreación son cada vez más profundas.

Es fundamental que padres / docentes transmitan a sus hijos/alumnos que la actividad sexual humana se vincula con el amor (entendido como don y acogida) y con la procreación y que el ámbito en el que estos dos elementos confluyen es la pareja humana formada por un varón y una mujer unidos por un vínculo libre, permanente y exclusivo, es decir, el matrimonio. Desconocer o no respetar esta realidad banaliza la sexualidad humana y la priva de su verdad y su significado.

Dado que estamos desarrollando el II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada, me parece oportuno finalizar con una reflexión de Tony Anatrella, en el que se exponen algunas de las consecuencias de una tendencia educativa que no tiene en cuenta la diferencia sexual y pregona el “unisex”:

“... en particular la mezcla de los sexos en la escuela no tiene en cuenta las necesidades de los dos sexos. Al mezclar chicos y chicas sin ninguna reflexión previa, hemos creado un ser híbrido y asexuado, una especie de tercer sexo: el alumno ¿Pero cómo pueden los jóvenes diferenciarse y tomar posición de ellos mismos en esta mentalidad de lo unisexuado, de “todos juntos”? ¡La relación fusional buscada durante la infancia y la adolescencia, se encuentra valorada hasta convertirse en una referencia cuando es anti-relación por excelencia, porque, a fuerza de estar todos juntos, ya no hay nadie! En realidad los profesores se dan claramente cuenta de que les falta



conocimiento de las psicologías respectivas de la chica y del chico, y una verdadera pedagogía de la mezcla de sexos... Esta mezcla de sexos se añade a la confusión de sexos en el ambiente y no ayuda a los jóvenes a interiorizar su identidad sexual y a madurar afectivamente. Muy pronto, en efecto, bajo la presión de sentimientos que no están identificados y bajo la influencia de las representaciones sociales, imitan, entre ellos, las relaciones de pareja. Después de los adolescentes, son ahora los alumnos de las escuelas infantiles los que están presos de estos clichés que bloquean su imaginario y empobrecen su vida afectiva y sexual posterior cuando tienen necesidad de desarrollarse en forma diferente a la de calcar su vivencia sobre la del adulto. Están en una edad en la que deben poder soñar, imaginar, experimentar, diversos estados psíquicos y sentimientos, y vivir emociones corporales que den amplitud a su vida afectiva futura. La actual mezcla de sexos incita a los adolescentes a vivir relaciones de pareja, sin que den lugar, sin embargo a una expresión sexual. Falsea la relación social... y la necesidad de situarse en relación al objetivo de un grupo. Dicho de otra manera, la finalidad de la escuela no es la relación afectiva entre chicos y chicas. Esta proximidad no ayuda a la diferenciación de los sexos y explica por qué, en el momento de la postadolescencia, muchos jóvenes sienten la necesidad de encontrarse con compañeros de su propio sexo para confirmarse en su identidad sexual, cosa que el medio social no favorece”⁷.

⁷ La diferencia prohibida. Tonny Anatrella. Ediciones encuentro Madrid 2008



CONFERENCIA TRES | JAUME CAMPS I BANSSELL

LA SEPARACIÓN COMO ESTRATEGIA



CONFERENCIA TRES
LA SEPARACIÓN
COMO ESTRATEGIA







CONFERENCIANTE
JAUME CAMPS I BANSELL

- Licenciado en Geografía e Historia por la Universitat de Barcelona (1988)
- Profesor de Teorías educativas en la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya.
- Investigador del Instituto de Estudios Superiores de la Familia (UIC).
- Creador y gestor del Foro de Educación Diferenciada (www.diferenciada.org).
- Asesor de la European Association of Single-Sex Education.

INTRODUCCIÓN

El feminismo ha conseguido, durante el siglo pasado, numerosos logros que han puesto fin a muchas de las discriminaciones que la mujer ha sufrido durante la historia. En educación, después de siglos de escuelas abiertas sólo a los varones, la reivindicación de las mujeres se abrió paso con la creación de instituciones educativas destinadas a ellas; sin embargo, el currículum de las escuelas femeninas era esencialmente distinto del que se aplicaba en las escuelas masculinas. Ello se correspondía con la norma social que asignaba a los hombres, por el hecho de ser varones, el ámbito público de la sociedad (mundo laboral, social, político, la producción...); mientras que el ámbito apropiado para las mujeres era el privado (el hogar, la reproducción, el cuidado de los hijos y de los ancianos...) ¹. Se trataba de dos esferas separadas que exigían una educación distinta adaptada los dos universos en que, necesariamente, se iban a desenvolver los chicos y las chicas; a ese esencialismo, que atribuía unos roles sociales diferentes en función del sexo, se correspondía una escuela segregada con un currículum y aspiraciones distintas según se tratase de los chicos o de las chicas.

Durante el siglo XX el feminismo reivindicó el fin de la discriminación de la mujer, que se producía en buena parte por el impedimento de su participación en la esfera pública. La generalización de la escuela mixta respondía a esas propuestas, pues aseguraba que ambos sexos recibirían una educación idéntica. La mixtidad escolar (dentro de un sistema de educación obligatoria) creó el primer marco institucional igualitario que sirvió para eliminar estereotipos y asegurar la igualdad educativa, por lo menos formalmente, de mujeres y hombres.

Sin embargo, con los años, esa escolarización mixta ha ido mostrando su cara oculta; ha sido el mismo movimiento feminista el que ha puesto al descubierto, entre otros, aspectos como los siguientes:

¹ "La ley argentina de Educación Común sancionada en 1884 incluía Economía Doméstica para las niñas; se les enseñaba el papel de la mujer en la familia, la administración de la casa y del orden doméstico. Ellas debían aprender a lavar, planchar, limpiar pisos, vidrios, puertas, ventanas, celosías, techos, paredes; se les enseñaba las precauciones contra la polilla, cucarachas, ratones y moscas; otro capítulo trataba del planchado de camisas y pantalones de hombre, el cuidado de ropas, el modo de cepillar, preservar, remendar, zurcir, doblar y guardar; y obviamente, la infaltable enseñanza culinaria: los modos de picar carne, la conservación de alimentos, el envase y cuidado de los mismos, el manejo de la despensa, etc." (Graña, 2006, p. 65)



- a. La escuela mixta es una escuela de varones que ha aceptado a las mujeres en sus aulas. Ello se manifiesta, por ejemplo, en que el currículo escolar mantiene la invisibilidad de la mujer y de su papel a lo largo de los siglos.
- b. La escuela mixta mantiene una estructura en la que el poder y el estatus dominante sigue en manos de los varones.
- c. La creciente feminización de la profesión docente está mostrando al alumnado que ciertos trabajos son más apropiados para un sexo.
- d. Después de pasar más de diez años escolarizados juntos, el alumnado termina la educación obligatoria y se inclina por estudios y profesiones claramente divergentes según su sexo.
- e. La mixticidad no es natural; a pesar de la presencia de chicas y chicos en las mismas aulas y de una educación tendente a la cooperación entre ellos, se mantiene una autosegregación que se manifiesta especialmente cuando los alumnos tienen libertad para elegir a sus compañeros de juegos y actividades.

Estas denuncias han generado un debate entorno a las posibles soluciones al problema, y que se ha presentado en países tan dispares como Estados Unidos, Francia, Holanda, Nueva Zelanda, Alemania o España; debate que no está 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- ha convertido la mixticidad escolar en un valor indiscutible de la modernidad, un paso adelante y sin vuelta atrás en el progreso. Por ello ocurre con frecuencia que, ante las dificultades educativas de la escuela mixta, son descartadas por prejuicio las propuestas de separación escolar de los sexos aunque muestren mayor efectividad en aspectos como la igualdad o la eliminación de discriminaciones y estereotipos sociales de género.

Por todo lo dicho, me parece imprescindible dedicar unas palabras a presentar el marco institucional en el que todo eso ocurre: la escuela. Es necesaria una aproximación a ese entorno peculiar para poder comprender, posteriormente, como se desenvuelven los individuos en su seno y las limitaciones o ventajas de la organización escolar mixta y diferenciada.

PRIMERA PARTE: LA ESCUELA EN PERSPECTIVA DE GÉNERO

La escuela y sus particularidades psicosociales

La escuela no es la familia ni la sociedad, sino que se trata de una comunidad a medio camino entre la socialización familiar y la socialización en el mundo. Entiendo por socialización “el proceso mediante el cual un individuo aprende a ser miembro participante en una sociedad” (Biscarri, 1985, p. 19) lo cual, según el mismo autor y también Guerrero (1996), consiste en aprender y desarrollar roles sociales, asumir las normas culturales de la sociedad a la que pertenecemos. Podemos decir, por tanto, que la socialización supone el aprender a comportarse ante otras personas. Sin embargo, debemos tener muy en cuenta que esos comportamientos varían en función de los grupos: niños o adultos, niños o niñas, según el estatus social, etc. Precisamente, la primera tarea socializadora de los niños es la autocategorización, es decir, la identificación con un grupo determinado. Más adelante veremos como el sexo juega un papel decisivo en esa autocategorización, con la consiguiente comparación e identificación de los ‘iguales’ entre los del mismo género.

La peculiar posición de la institución escolar, entre el hogar y la sociedad, hace que asuma ciertos riegos, diferentes de los que pueden aparecer en la familia o en los ámbitos en que nos movemos los ya adultos.

Numerosos pedagogos del pasado siglo han insistido en presentar la escuela moderna como la vida misma, más que como una preparación para la vida; como un entorno natural, imagen de la sociedad, y en el que las líneas de división entre niños y adultos se difuminaban en beneficio de la igualdad democrática. Sin embargo, apreciamos que la escuela, por sus propias características organizativas, no es eso.

La escuela supone la creación de una sociedad de niños y jóvenes supervisados por unos pocos adultos, con unas relaciones que se dan principalmente entre los escolares de la misma edad, quienes adoptan unas particularidades de lenguaje, actitudes, valores y normas de comportamiento social. La escolarización supone un potenciador de esa cultura juvenil, que crea un mundo aparte dentro de la institución escolar y sigue sus dinámicas



propias de forma muy independiente respecto a los objetivos educativos de la escuela (Coleman, 1968; Rice, 1993; González López, 1997; Epstein, 1998). Grant (en: Wilkinson y Marrett, 1985: 70) lo ha definido de la siguiente forma: "las interacciones entre iguales constituyen un casi-autónomo componente de la vida en el aula, difícil de observar por parte de los maestros y que no está regulado directamente por los profesores". La clase, como grupo, es una comunidad artificial en el sentido de que se trata de un grupo de concurrencia determinado por coacción externa, con estructuras que parten de una autoridad y que, en el transcurso de la formación informal de grupos puede dar lugar a otras subcomunidades en función de las simpatías e intereses (Wallner y Funke, 1979). También Parsons (en: Gras, 1976) y Biscarri (1985) han apreciado que esa obligatoriedad es, de hecho, un handicap para cualquier relación interpersonal. Thorne (1993) ha desarrollado un interesante trabajo etnográfico en escuelas mixtas, y destaca la trascendencia de la concentración de escolares en un espacio relativamente pequeño por la dimensión pública que adquiere cualquier actuación que se dé en la vida ordinaria de las aulas. Merieu (1998, p. 81) hace una apreciación similar y propone que "los espacios educativos deben construirse como espacios de seguridad" en los que queden mitigadas las presiones de la evaluación por parte de los pares, y en los que se activen las expectativas posibilitándose así la asunción de roles y riesgos inéditos ².

De este modo, afirmamos que en las aulas aparecen dos mundos paralelos: por una parte la estructura formal (con sus aspectos normativos, organizativos, de currículum, etc.); y por otra parte una estructura informal, que poco tiene que ver con la primera, y que se constituye de forma independiente a ella. Ambas contribuyen a la socialización de los escolares.

Aunque no son específicos de la adolescencia, los grupos de iguales en este estadio cobran un papel especial: de esos grupos dependen cada vez más aspectos como la autoestima, que antes estaban ligados a los padres (Coleman i Hendry, 2003). Esos iguales, en un ámbito público como la escuela, son un espejo para la comparación, la autoevaluación y la toma de decisiones. Coleman y Hendry (2003, p. 131) lo expresan así: "hay comportamientos de asunción de riesgos controlados por audiencia. Para ser

² Desde otro punto de vista, Dominique Schnapper afirmaba en L'Express (28-8-2003): "El espacio público no representa a la sociedad civil, desigual por esencia. Al contrario, se construye de modo opuesto a ella. La escuela debe ser, pues, un lugar protegido y ha de trascender a la sociedad por su aspecto impersonal y formal. Disponible en: http://www.lexpress.fr/actualite/societe/education/ce-n-est-pas-au-ministere-d-en-decider_495467.html (Consulta 2009, 29 de enero)

aceptados, encontrar un lugar en un grupo de compañeros y establecer una posición social, las personas tienen que demostrar algunas cualidades y capacidades”.

En consecuencia, los grupos de iguales tienden a crear sus propias normas y su propia cultura: se trata de una cultura en la que los grupos de edad similar y del mismo sexo se inclinan a compartir pensamientos, conductas, tipos de juego, modo de hablar, juegos, lenguaje, normas, valores, prejuicios y aspecto externo; y todo ello, dentro de esa estructura informal presente en modo superlativo en la escuela. De este modo, el grupo de iguales –del mismo sexo- es una referencia fundamental en el aprendizaje de la socialización en la escuela (Coleman, 1968; Páez et al., 2004).

Descritos estos hechos, cabe repensar la organización escolar para que ésta favorezca la posibilidad de disminuir esas presiones grupales que en nada benefician los objetivos educativos. La escuela debe dar a los alumnos la posibilidad de ser ellos mismos, ofreciendo una estructura organizativa que facilite a cada uno desarrollar su personalidad independientemente de los estereotipos y normas grupales. De modo muy acertado, Fleck y Prats (en: Martínez y Bujons, 2001) reivindican que la escuela debe mantenerse como un espacio de libertad que, en determinados aspectos, pueda ejercer de contrapeso a esas tendencias sociales.

La escuela inteligente es aquella que tiene la capacidad para comprender las situaciones y resolver los problemas que se presentan. Sin duda podemos hablar de una inteligencia de género que permite, teniendo en cuenta la realidad escolar, buscar solución a las debilidades que manifiesta la actual escolarización mixta y que hemos descrito en la introducción.

¿Tiene alguna trascendencia la inclusión de chicas y chicos en las mismas aulas?

La tendencia escolar a la comprensividad y la inclusión que se ha dado recientemente en tantos países ha venido motivada, en buena parte, por la voluntad de evitar los efectos socialmente discriminatorios y la consecución de la igualdad de oportunidades (Fernández Enguita, 1989; Giné, 2001). Se supuso que este cambio sería efectivo para evitar la reproducción en las aulas de las desigualdades sociales: entre ellas las de género, combatidas a través de la escuela mixta generalizada. Diversas líneas de investigación han



mostrado la ineffectividad –para los aspectos señalados antes- de la simple inclusión de niños y niñas en el aula (Gilligan, 1993; Sadker y Sadker, 1995; Pollack, 1999; VV.AA., 2004).

Antes de considerar estos aspectos, debemos plantearnos si el sexo constituye un factor importante en la configuración de la realidad identitaria y sociológica de las aulas. Numerosos autores consideran precisamente el sexo como primera y principal variable a tener en cuenta.

Linda Grant (en: Wilkinson, 1985) ha destacado que las experiencias de socialización de los alumnos y alumnas en las aulas varían sobre todo en función de la raza y el sexo. Fagot y Leinbach (1993) reconocen el género como principal parámetro de categorización social de niñas y niños. Harris (1998) afirma que la categorización grupal más fuerte en la infancia es el sexo; de modo similar Páez (2004, p. 208) lista las categorías decisivas en la percepción social citando en primer lugar el sexo, y afirma que “las categorías de género son más prominentes que otras categorías sociales”; Baron y Byrne (1998) destacan lo mismo desde el punto de vista de la identidad. Maccoby (2003) ha reconocido que, a pesar de la comprensividad escolar, las líneas de separación entre sexos en la escuela son más fuertes que la separación racial. Este sentido de pertenencia al grupo de los chicos o al de las chicas no es el final de un proceso de influencia social, sino más bien el punto de partida de estos procesos (Turner, 1987).

Ante estos hechos, debemos reconocer una premisa indispensable para que una categoría social tenga relevancia: la presencia simultánea de otra categoría social comparable o que contraste con la primera; para nuestro caso, lo es la presencia de niñas y niños en un mismo espacio (Harris, 1998).

Además, es un hecho contrastado la autosegregación de ambos sexos en la escuela a partir de los tres años (Lippa, 2002; Maccoby, 2003). La diferenciación, junto con la diversidad de intereses y estilos de juego, llevan a niñas y niños a la preferencia por compañeros -y el grupo correspondiente- de su propio sexo; segregación que aumenta progresivamente (Corsaro y Eder, 1990; Thorne, 1993; González López, 1997). El fenómeno ha sido descrito como universal y desvinculado –por lo menos en su origen- de la influencia de los adultos (Geary, 2003), por lo que cabe pensar en que su raíz está en los propios niños. Se trata, además, de una tendencia persistente aún mediando actividades educativas dirigidas a incrementar las relaciones entre ambos sexos (Maccoby, 1990, 2003): la autosegregación reaparece con fuerza en cuanto dejan de ponerse medios específicos.

De este modo, en la infancia, se establecen en la escuela grupos de iguales caracterizados por el hecho de ser de un mismo sexo y con actitudes y estilos de juego diversos (Geary, 2003)³; Coleman (2003, p. 151) lo expresa con rotundidad: “el grupo de iguales en la infancia intermedia es de un solo sexo”. En la adolescencia, a pesar de la fuerza de la atracción por el otro sexo, no desaparece la segregación en gran parte de la actividad social (Maccoby, 2003).

Por tanto, la socialización en las aulas escolares depende principalmente del grupo del mismo sexo y edad; cuando eso ocurre en presencia del grupo del ‘otro sexo’, se potencia el sentido de pertenencia al grupo de los chicos o al de las chicas.

³ “La respuesta a la cuestión de si aparecen diferentes culturas en el grupo de los chicos y el de las chicas es: sí” (Maccoby, 2003, p. 56).



SEGUNDA PARTE: LA ESCUELA DIFERENCIADA COMO ENTORNO EDUCATIVO Y SOCIALIZADOR

Los efectos de la mixticidad: ¿igualdad o desigualdad?

Como hemos dicho, no se ha probado que la inclusión de chicas y chicos en las aulas genere mayor igualdad; más bien se aprecia que se refuerzan las actitudes y roles diferenciadores asociados a cada sexo (Duru-Bellat, 1998). Es manifiesta esa diversidad de intereses y actitudes que se dan a pesar de la mixticidad escolar generalizada: los datos estadísticos muestran como el sexo es una variable que predice, por lo menos en parte, algunos resultados escolares o las elecciones profesionales.

Un fenómeno bien conocido por la psicología social, y que puede explicar esos hechos, es la polarización grupal que se da ante la presencia de dos grupos (Turner, 1987) ⁴. Aplicado a las aulas mixtas, y teniendo en cuenta lo dicho en la primera parte, cabe esperar el siguiente hecho: que los integrantes del grupo de un sexo, en presencia del otro, se posicionen con más fuerza en las normas y estereotipos de lo considerado socialmente 'correcto' para su sexo. Dicho de otro modo, las normas sociales sobre lo apropiado para cada sexo cobran una mayor importancia cuando ambos sexos están presentes.

De este modo, el alumno en un entorno mixto se ve más condicionado puesto que la presencia del otro sexo aumenta las expectativas de su entorno respecto a lo que debe ser un chico y una chica. Esto nos plantea las ventajas de la separación para conseguir que los alumnos se desarrollen

⁴ "La mera percepción de pertenencia a dos grupos distintos -esto es, la categorización social per se- 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 discriminadoras por parte del endogrupo." (Tajfel y Turner en: Morales y Huici, 2007, p. 85)

con más independencia de las presiones sociales de género. Como afirma Vidal ⁵, “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 definitiva, la escuela diferenciada puede proveer a chicos y chicas de un entorno que facilita su libertad de acción por ser, estructuralmente, menos reproductora de los entornos sociales. Quizás fenómenos como el mayor porcentaje de chicas en la escuela diferenciada que se inclinan por estudios postobligatorios típicamente masculinos, sea manifestación de estos hechos (Riordan, 1990, 2007).

Niños y niñas juntos: un contacto engañoso

Es un recurso común el apelar a la necesidad del contacto entre los sexos para su correcta socialización. Sin embargo, la hipótesis que ha conducido a esa creencia no se ha comprendido en toda su complejidad.

Cuando en 1954 Allport definió su Intergroup Contact Hypothesis (Allport, 1979) reconoció que ese contacto puede conducir tanto a resultados positivos como negativos. El secreto de un resultado positivo no estaba en un contacto indiscriminado sino, entre otras condiciones, en que los grupos considerados gozaran de igual o similar estatus y poder. Para el caso de las chicas y los chicos en la escuela, parece que esa condición no se cumple, como han manifestado numerosos autores (Gilligan, 1993; Riordan, 1990; Kindlon y Thompson, 2000; VV.AA., 2004; Arenas, 2006). Cabe considerar de modo especial los siguientes aspectos:

- a. los chicos acaparan la atención de los profesores en mayor grado que las chicas (Sadker y Sadker, 1995).
- b. las conversaciones, los contenidos y el desarrollo curricular tienen un marcado carácter masculino, alrededor del ámbito público y pro-

⁵ Conferencia (no publicada) en el I Congreso Internacional de Educación Diferenciada (EASSE), Barcelona, 2007.

ductivo (Flecha y Núñez, 2001).

c. en las relaciones entre sexos en la escuela suele darse liderazgo y dominio del lado de los varones (Riordan, 1990).

d. en la adolescencia, los chicos no pierden la confianza en ellos mismos, mientras que las chicas pierden más fácilmente su autoestima, con frecuencia por cuestiones de imagen personal (Gilligan, 1993; Sadker y Sadker, 1995).

Efectivamente, se ha destacado que el contacto que supone la mixtidad no aporta una reducción de los estereotipos de género (Riordan, 1990) y que a autosegregación de los sexos persiste y aumenta (Corsaro y Eder, 1990; Thorne, 1993; González López, 1997). Y no se han descrito mayores dificultades de relación entre los sexos debidos a una escolarización separada; algunos investigadores han apreciado que, en un centro mixto, los chicos pueden entender mejor a las chicas, pero les pierden el respeto (Payne y Newton, 1990; Hawley, 1994).

Hacia una cultura escolar proacadémica

La constante presencia de ambos sexos contribuye a incrementar la importancia de los aspectos centrales de la cultura juvenil como el atractivo físico, la ropa, etc. Esa cultura juvenil distingue con precisión las actitudes apropiadas para cada sexo en función de estereotipos y prejuicios.

Además, esa cultura juvenil aparece con una doble subcultura: la 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 sexismo y prejuicios que traen del exterior de la escuela.

Cabe preguntarse de qué manera puede la escuela organizar ese entorno para conseguir que chicas y chicos disfruten de libertad de actuación, no se vean condicionados por los estereotipos sociales de su época y se desarrollen en igualdad de oportunidades.

No hay duda de que los aspectos diferenciales psicobiológicos entre chicos y chicas están en la base de esas actitudes ⁶. 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 masculinas ⁷, el desprenderse de estereotipos sobre su propia imagen (American Psychological Association, 2007), la desaparición del miedo y la intolerancia personal al fracaso escolar, la no dependencia de la alabanza para la autoestima ⁸ ...

Aunque anecdóticamente, no faltan experiencias de profesores que muestran sorpresa ante el primer contacto con una escuela diferenciada (Sadker y Sadker, 1995; Lerner, 1995), precisamente por la facilidad con que se mantiene una cultura proacadémica y proconvivencial que contrasta con los valores y actitudes de la cultura juvenil ⁹.

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

⁶ "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.

⁷ 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.*

⁸ 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.

⁹ 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, p. 357-369, 1996.

libertad. En presencia de las chicas, la búsqueda y reafirmación de la propia identidad sexual, la autoafirmación como miembro del grupo masculino contribuirá a la polarización de las actitudes y a la negativa para desempeñar roles asociados al otro sexo. Lo mismo puede decirse de las chicas.-'

La escuela diferenciada crea 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 proconvivencial que, en mi opinión, no está presente en la calle. No cabe duda de que la educación influye en la desaparición de las diferencias y de las 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 influencia 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.

El caso de los varones requiere una consideración particular. Para ellos, la masculinidad está especialmente ligada a la no-femenidad; ello implica probablemente una mayor dificultad para sustraerse a las presiones de género en su grupo, que puede derivar con facilidad en 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" (Maccoby, 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 Harris (1998, p. 234), "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". 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, su libertad y responsabilidad.

Buscando la excelencia y la igualdad: maestras y maestros

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. El profesorado es cada vez más consciente de la necesidad de educar teniendo presente una perspectiva de género. A pesar de los logros en el campo de la igualdad, continúa 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.

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 chicos (Riordan, 1990; Sadker y Sadker, 1995; Bonal, 1997). A parte de este sesgo, hay que reconocer también que las particularidades de cada sexo inciden poderosamente en la relación con el profesor y con la escuela como institución ¹⁰.

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" (Barrio, 2004, p. 349) 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

¹⁰ Podemos ejemplificarlo con la siguiente cita: "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" 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: (Sax, 2005).

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" ¹¹, lo cual se manifestaría, por ejemplo en los mejores resultados académicos de chicos y chicas (Dee, 2006).

Diversos autores han llamado la atención sobre otros aspectos: 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 varones ¹². 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 ello (Kindlon y Thompson, 2000; Gurian, 2002; Hoff Sommers, 2006; Sax, 2007).

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 antiaca-

¹¹ Michelle Stanworth, *Gender and Schooling*, Hutchinson, 1981, citado por: (Askew y Ross, 1991, p. 66)

¹² 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"

démicas o como desobediencia o amenaza al clima de la clase; podrían 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 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 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” (Kindlon y Thompson, 2000, p. 82). A una conclusión similar llega Riordan (1990, p. 49): “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.”

Como afirma Klein (1985, p. 189), “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...”. Otras investigaciones han señalado, por 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



(Smith, 1990; Monaco y Gaier, 1992; Mael, 1998).

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 puesto que la lleva a aplicar importantes y exitosas medidas organizativas; 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.

CONCLUSIONES

Por lo que hemos visto, la socialización de niñas y niños en el entorno escolar muestra las siguientes características:

A. En las aulas escolares –espacios que concentran a alumnos de la misma edad con una finalidad educativa- aparecen unas peculiares dinámicas psicosociales que se encuentran lejos de lo que es la vida familiar o la vida adulta. Por ello hay que afirmar que la mixticidad escolar no es natural. La escuela diferenciada aprovecha esa artificialidad escolar creando un ámbito que reduce las dificultades provenientes de los prejuicios y estereotipos sociales de género, y que permite establecer una cultura institucional propia del centro educativo.

B. La cultura juvenil entra con facilidad –y de desarrolla- en la escuela, lo cual dificulta el establecimiento de una cultura escolar proacadémica y convivencial. Eso ocurre en mayor medida en las escuelas mixtas. Las escuelas diferenciadas mitigan ese problema creando unas condiciones de entorno que impiden la entrada en la escuela de ciertos condicionantes sociales negativos.

C. La escolarización mixta potencia el establecimiento de dos grupos -el de los chicos y el de las chicas- que desarrollan dos subculturas distintas, cosa que dificulta los objetivos igualitarios que acompañaron a la misma creación de la escuela mixta; el contacto no deja de ser problemático. La escuela diferenciada establece un entorno en el que cada alumna o cada alumno es menos dependiente de las presiones de grupo, facilitándose aspectos educativos esenciales como la libertad, la creatividad o la construcción de la propia personalidad.

Por todo ello, urge la construcción de una inteligencia de género en el campo educativo. Entre los aspectos a destacar, el replanteamiento de la escuela diferenciada como estrategia de género que nada tiene que ver con la educación segregada de antaño. La separación escolar propuesta implica hacer progresar un tipo de organización escolar novedoso, lo cual no está exento de peligros; por ello, se hace especialmente necesaria una mayor formación del profesorado en las cuestiones de género, al mismo tiempo que una investigación educativa de las prácticas más exitosas.



BIBLIOGRAFÍA

Allport, G.W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Perseus Books. (primera edición de 1954)

American Psychological Association (2007). *Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*. Washington.

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

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

Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes: Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Revista de Ciencias Sociales*, 23, 63-75.

Gurian, M. (2002). *Boys and Girls Learn Differently!* San Francisco: Jossey-Bass.

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

Barrio, J.M. (2004). La coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica. *Persona y Derecho*, 50.

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.

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.

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

Dee, T.S. (2006). The Why Chromosome. How a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next*, Fall 2006.

Duru-Bellat, M. (1998). La mixité, un aspect du 'curriculum caché' des élèves. *Enfance et Psy*, (3), 73-78.

EASSE (2007). Retos y perspectivas del tratamiento de género en la escuela, Libro de Actas del I Congreso Internacional de Educación Diferenciada (EASSE), Barcelona.

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

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

Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

Flecha, C. y Núñez, M. (2001). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

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

Gilligan, C. (1993). In *a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press. (primera edición de 1982)

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). Disponible en: <http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf> [Consulta 2009, 5 de mayo]

González López, P. (Ed.) (1997). *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.

Gras, A. (Coord.) (1976). *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea.



Guerrero, A. (1996). Manual de sociología de la educación. Madrid: Síntesis.

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

Hawley, R. (1994). A Case for Boys' Schools. Single-Sex Schooling: Proponents Speak. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 13.

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 Caín. Buenos Aires: Atlántida.

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

Lerner, N. (1995). Women teaching boys: the confessions of Nancy Lerner. Ohio: University School Press.

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

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

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

Mael, F.A. (1998). Single-sex and coeducational schooling: Relationships to socioemotional and academic development. Review of Educational Research, 68(2), 101-129.

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

Merieu, P. (1998). Frankenstein educador. Barcelona: Laertes.

Monaco, N.M. y Gaier, E. (1992). Single-sex versus coeducational environment and achievement in adolescent females. Adolescence, 107, 579-594.

Morales, J.F. y Huici C. (eds.) (2007). *Lecturas de Psicología Social*. Madrid: UNED.

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

Payne, M.A. y Newton, E.H. (1990). Teachers' and students' perceptions of the major advantages and disadvantages of coeducational secondary schooling. *Australian Journal of Education*, 34, 67-86.

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

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?* en: EASSE. *Actas del I Congreso Internacional de Educación Diferenciada*, Barcelona.

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

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

Sax, L. (2007). *Boys Adrift: The Five Factors Driving the Growing Epidemic of Unmotivated Boys and Underachieving Young Men*. New York: Basic Books.

Smith, D.G. (1990). Women's colleges and coed colleges: Is there a difference for women? *The Journal of Higher Education*, 61(2), 181-197.

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

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

VV.AA. (2004). *Quelle mixité pour l'école?* Paris: Albin Michel.



Wallner, E.M. y Funke, M. (1979). *Soziologie Der Erziehung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Wilkinson, L.C. y Marrett, C.B. (Ed.) (1985). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press Inc.

CONFERENCIA CUATRO | PAOLA DELBOSCO

EL MUNDO NECESITA LA COMPLEMENTARIEDAD



CONFERENCIA CUATRO
EL MUNDO NECESITA
LA COMPLEMENTARIEDAD





CONFERENCIA CUATRO
EL MUNDO NECESITA
LA COMPLEMENTAREIDAD



CONFERENCIANTE
PAOLA DELBOSCO

- Doctora en Filosofía.
- Profesora del área ESE -Empresa, Sociedad y Economía- del IAE.
- Investigadora del Centro Standard Bank-CONFyE en el IAE.
- Casada, madre de nueve hijos.

INTRODUCCIÓN

La inserción laboral de la mujer es un hecho consumado, pero falta mucho para que su cooperación con el varón dé todos sus frutos. El camino es largo, los desafíos muchos, pero las capacidades de la mujer están pidiendo que se les dé su lugar. Son muchas veces las mujeres mismas las que boicotean su capacidad de intervención. El reconocimiento de habilidades y competencias femeninas abren un campo promisorio de actividad: la comunicación, la negociación, el networking y el mentoring y un liderazgo no confrontativo la ven como protagonista. Puede ser que el resultado sea más amplio de lo que nos proponemos; puede ser que una presencia femenina más activa y más contundente cambie el mundo del trabajo en un espacio compatible con la vida humana plena.

1. VIVIR EN UN ESCENARIO COMPLEJO

Sin duda nos enfrentamos hoy a un escenario cada vez más complejo, por lo cual hay una mayor necesidad de integración de las personas que provienen de otras culturas y tradiciones, dado que es cada vez más probable encontrarnos con ellas y compartir tareas y proyectos; por eso también nos sentimos más inclinados que antes a aceptar, a pesar de las dificultades que innegablemente conlleva, la amplitud de un sano pluralismo, la riqueza de la multiétnicidad, el estímulo que proviene de lo diferente. Resulta interesante un Congreso planteado en términos de educar desde temprana edad, intencionalmente en estos nuevos escenarios en todas estas actitudes de respeto a lo diverso.

Hoy percibimos más claramente que antes la necesidad de respetar y tener en cuenta puntos de vista distintos, gustos y convicciones diferentes, prioridades y percepciones discrepantes, porque frente a este escenario más complejo se nos hace imprescindible actuar y tomar decisiones apoyándonos en una visión más amplia y más rica.



Hubo épocas en las que se subrayaba más lo igual que tenían todas las personas que lo diferente, así que el ser humano era definido por sus rasgos distintivos con respecto a otros seres vivos; en particular éstos han sido la razón y la libertad los aspectos considerados significativos en los hombres y mujeres de la edad moderna.

Sí, somos racionales y libres, pero también somos afectivos, fantasiosos, temperamentales, protagonistas de historias, etc.

Cada persona es portadora de una iniciativa original que puede enriquecer la tarea común, pues su legado cultural, su experiencia individual y su historia constituyen un paquete único de elementos que dan un carácter peculiar a su punto de vista y a sus intervenciones.

Dentro de las diferencias y de las originalidades, hay un lugar especial para la diferencia fundamental: la de ser mujer o varón.

2. UN POCO DE HISTORIA

Como nos explica Hannah Arendt en *La condición humana* (1958), desde la antigüedad, y por motivos funcionales por lo menos en su comienzo, se le reservó a la mujer un espacio en el mundo privado: la casa. En concreto, mujeres, niños y esclavos pertenecían a la vida privada, necesaria, pero invisible.

Con la revolución industrial se empieza a hablar de ‘mano de obra’ o ‘fuerza trabajo’, sin que el hecho de ser varón o mujer resulte significativo. De esta manera la mujer, que empieza a trabajar sistemáticamente fuera de su casa, queda invisibilizada en el concepto colectivo.

Por supuesto el proceso descrito aquí tan sucintamente tomó un buen tiempo para expandirse a todos los ámbitos de la producción. De todos modos, el cambio más significativo en la distribución de las tareas entre los dos sexos se dio cuando se permitió a las mujeres el acceso a la educación superior y profesional. Esto ocurrió entre mediados del siglo XIX y principio del s.XX, aunque la remoción de los prejuicios tomó mucho más tiempo, y es en muchos casos todavía incompleta.

Justamente para permitir la inserción de la mujer en el mundo público, tanto en el ámbito cívico como en el trabajo, y especialmente el trabajo profesional, empezó el movimiento feminista del siglo XX.

La literatura feminista se enriquece en 1949 de un significativo texto: "El segundo sexo" de Simone de Beauvoir, en el cual se afirma con decisión que la mujer no nace tal, sino que se hace a través de una serie de factores sociales y culturales, y que ella más que el varón, para ser libre, debe luchar contra la naturaleza, que la marca con la maternidad y la dependencia respecto del varón.

En USA Betty Friedan (1963) subraya algo parecido en *The feminine Mystique*, y da comienzo al llamado feminismo de la igualdad, cuya idea principal es luchar contra toda forma de discriminación de la mujer. El resultado cultural de este movimiento es la eliminación de las diferencias entre los dos sexos. Sin embargo, en el fragor de la lucha, la mujer no se dio cuenta de que iba asumiendo en su conducta patrones masculinos: si antes su trabajo doméstico era invisible, con el feminismo de la igualdad lo que se vuelve invisible es el hecho de ser mujer.

Quizás por esta razón surgió en los '70 el llamado feminismo de la diferencia, por el cual se rescata el valor de lo femenino, pero con una carga de rechazo hacia el mundo masculino y un manifiesto proyecto de total autonomía respecto de él.

A principio de los '90 se lanzó la versión posmoderna de los feminismos: la perspectiva de género, que interpreta las identidades sexuales como meras construcciones sociales. En la posición más radical, la de Judith Butler en *Gender Troubles* (1990), se niega toda diferencia específica entre varones y mujeres, haciendo del género el resultado de la propia libre elección.

Si bien la libertad atrae, este planteo inevitablemente fragmenta el tejido social, dado que éste se nutre justamente de esas diferencias significativas que hacen a cada uno y una interesante y valioso /a para el otro.



3. EL MUNDO NECESITA LA COMPLEMENTARIEDAD

Corren hoy otros vientos culturales, que con más realismo encaran el hecho innegable de las diferencias como variantes significativas para la cooperación. Tomemos por ejemplo la diferencia de temperamentos: reconocerlos no implica un rígido encasillamiento, sino que permite asignar a cada uno el rol adecuado, de acuerdo a lo que le implica menos esfuerzo, intensificando así tanto la eficacia en el trabajo como el buen estado de ánimo del que trabaja.

De hecho, en la creación de un equipo de trabajo, hoy se tiene en cuenta mucho más que antes la existencia de esas diferencias, por las que el team adquiere más dinamismo y más eficacia a través de una visión más amplia y de una respuesta más variada.

Nos encontramos claramente en un escenario en el cual la diferencia empieza a ser valorada como una verdadera riqueza: los distintos puntos de vista y las distintas competencias, bien coordinadas entre sí a través de un proyecto orgánico y a la luz de un claro objetivo común, se suman para hacer del mundo un espacio más habitable, más humano.

4. LA VOZ DE LA CIENCIA

En épocas en las cuales siempre aletea sobre toda conversación la idea - ¿aristotélica? ¿freudiana?- del ser femenino como un hombre incompleto, es bueno tener presente que el embrión humano morfológicamente se presenta con un esquema de sugerente igualdad antes de la transformación acorde con la patente genética YX o XX. Así que es verdad que varones y mujeres somos iguales...pero diferentes. Diseñados para cooperar en un mundo complejo, tan complejo que no puede ser comprendido por una sola mirada: hace falta también la otra.

Recientes estudios neurológicos y de neurociencias parecen haber dado finalmente con la evidencia de este dimorfismo sexual del cerebro, que explicaría el distinto funcionamiento del aprendizaje femenino y masculino y

el distinto modo de percibir la realidad. Existen hoy pruebas empíricas que que revelan el funcionamiento diferenciado del cerebro femenino y masculino.

En los estudios se ve una mayor extensión, en el cerebro de la mujer, del cuerpo calloso que une a los dos hemisferios cerebrales. Se trata de una red de conexiones nerviosas, que permiten las sinapsis, es decir la actividad de las neuronas. Aunque todavía no se puede establecer con precisión su funcionamiento, es claro que hay evidencias suficientes para poder afirmar que el cerebro femenino funciona distinto del masculino, en una cierta e interesante medida, aunque haya solapamientos individuales, en el sentido de especiales performances de mujeres y varones específicos, compatibles con lo que hemos llamado 'funcionamiento femenino' o 'masculino'.

Las diferencias existen en los grandes números de una manera notable. "Hay una gran cantidad de datos que indican que los factores biológicos desempeñan un papel importante en algunas diferencias cognitivas entre varones y mujeres"¹.

Algunos estudios han podido comprobar que, cuando varones y mujeres de condición similar son sometidos a una prueba de capacidad intelectual, invariablemente en las mujeres se da un 'encendido' de los dos hemisferios a la vez, mientras que los varones trabajan con la mitad que es más solicitada por el esfuerzo puntual del examen.

Se pueden sacar muchas conclusiones, pero de acuerdo con los últimos estudios parece que puede ya afirmarse que el uso simultáneo de los dos hemisferios favorece las competencias lingüísticas, como es evidente también en el desarrollo precoz de las niñas respecto de los varones de la misma edad. Si se tratara de conductas inducidas socio-culturalmente, estas diferencias iniciales deberían acentuarse con el tiempo por el refuerzo externo, pero en cambio tienden a hacerse menos perceptibles.

A este funcionamiento conjunto de los dos hemisferios puede también atribuirse la mayor capacidad femenina para captar el estado de ánimo de los interlocutores: una percepción más global del otro puede manifestar aspectos que las palabras no revelan directamente.

¹ Gil-Verona, J. Antonio et Al., Diferencias sexuales en el sistema nervioso humano. en Revista Intrnacional de psicología Clínica y de la Salud, vol.III, 2003, pag.353



En el estudio de la comunicación no verbal hay sobradas evidencias de la especial capacidad femenina de decodificar con acierto lo no dicho por el otro. Decir directamente que esto es una ventaja quizás sea una conclusión apresurada, pero seguramente, al tratarse de una capacidad, puede ser transformada en una ventaja.

Así que la ciencia al día nos pone frente a una situación real de funcionamientos distintos según el sexo, más allá de las diferencias individuales - que también existen y son notables-, y esto nos permite inferir que la diversidad es realmente una riqueza cuando se suma en la cooperación para humanizar un mundo tan complejo.

5. EL APOORTE DE LA MUJER

¿Qué le añade entonces la mirada femenina a la tarea común de varones y mujeres?

Antes que todo, es importante rescatar que el reconocimiento de la diversidad como algo útil e insustituible es el primer paso para devolverle a la mujer el derecho de ser ella misma en el mundo competitivo del trabajo profesional.

Así que todavía estamos desandando caminos: los caminos de la homogenización, de la estandarización en base a patrones de conducta más cercanos a los del varón. Si ése es el parámetro, toda mujer será un eterno 'segundo mejor', porque, por más que intelectualmente alcance las mismas metas y las supere, anímicamente vivirá su ser mujer como una desventaja metafísica. Se trata entonces de encarar el tema de la cooperación en términos positivos, sobre la base de lo que las mujeres sabemos hacer bien, mejor todavía que nuestros hermanos varones.

Fuertes en esta certeza y lanzadas a participar con más energía desde nuestras ventajas competitivas, las mujeres debemos poder especializarnos más en lo que mejor nos sale. Sólo de esta manera tendrá más sentido, en ciertos puestos clave, emplear a una mujer preferentemente.

Sin duda tenemos desde muy niñas una mayor capacidad de expresión verbal, así como competencias lingüísticas netamente superiores. La comunicación es nuestro lado fuerte, impulsado también por un marcado

interés por lo personal. Esto nos permite integrar los distintos aspectos de una actividad, evaluar su impacto en la persona considerada como un todo, par poder apoyar y promover de la manera más apropiada. Por eso, si equilibramos nuestra ansia comunicativa y nuestra propensión a quedar atrapadas en los vericuetos emocionales, somos excelentes en el mentoring, pues captamos con precisión el estado de ánimo del otro/a, el sentirse o no cómodo/a con la tarea asignada, las potencialidades ocultas que pueden manifestarse si son estimuladas oportunamente. Se dice que cuando una mujer se anima a liderar a otros sin perder su feminidad, su liderazgo es distinto: más contenedor, menos competitivo, más centrado en la cooperación. Todo lo contrario se comprueba cuando la mujer cree que tiene que imitar a sus jefes varones, porque en ese caso se convierte en una dragon lady, más temible que el varón, dado que lo imitativo no tiene mecanismo de desactivación.

Por otra parte, la mujer es muy buena tejiendo redes de personas, pues lo suyo hasta desde lo cerebral une aspectos distintos de la realidad, conecta elementos, establece relaciones e impacta positivamente en la creación de un sólido capital social.

Por último, el liderazgo no confrontativo de la mujer la hace hábil en la negociación, sobre todo cuando renuncia honestamente a toda forma de manipulación y busca sinceramente los puntos de contacto entre las partes.

Si pensamos en la estructura morfológica del cuerpo femenino, nos damos cuenta de que ella es, hasta por su tamaño y diseño, un puente entre el varón adulto y los niños, y manifiesta una llamativa capacidad para poner en comunicación mundos e intereses diferentes. Su capacidad para la maternidad encuentra formas múltiples de realización, también en el contacto sensible y empático con los distintos modos de ver la realidad, buscando siempre la mediación constructiva.

Sobre todas estas ventajas innegables de la mujer pesa un gran desafío: desarrollarlas todas equilibradamente, para no quedar nosotras atrapadas en los mismos aspectos que constituyen nuestra fortaleza.

En esta operación todos/as se benefician: la cooperación no es mera suma de distintos sino un proyecto de edificación de un mundo más integrado.



6. UN CAMBIO MÁS PROFUNDO

Al final de esta reflexión, quisiera puntualizar que, además de la necesidad de integrarnos con todas nuestras características femeninas al mundo del trabajo, probablemente en un plazo medio, será necesario rediseñar el ámbito mismo del trabajo.

Numerosos papers aparecidos últimamente en la Harvard Business Review ², así como en importantes congresos, como el de la Academy of Management, que se reunió en Honolulu, aparece insistentemente la preocupación por el frecuente abandono del trabajo por parte de mujeres altamente capacitadas y en muchos casos muy bien remuneradas. Se trata de alejamientos sobre todo temporarios, de duración variable, que casi siempre implican una pérdida de ritmo en la carrera así como en remuneración. Las consecuencias empiezan a ser notables, por la pérdida de continuidad de proyectos, de teams, de relación con clientes, proveedores, stakeholders en general; la innegable pérdida de los esfuerzos de capacitación e integración, dado que la constante rotación de personas entorpece la realización de proyectos de largo alcance, etc.

¿Qué hay detrás de todo esto?

Considerando que el 44% de los alejamientos se justifican por razones familiares, debemos tener en cuenta la necesidad de conciliar de mejor manera las exigencias del trabajo con las de la vida familiar y personal. Si bien ha sido siempre un reclamo más bien femenino el de conciliar vida personal y trabajo, consideramos que los varones también se beneficiarán con los resultados positivos que se puedan conseguir. En Europa hay ya programas gubernamentales que diseñan posibilidades variadas de conciliación de profesión y vida familiar. Estos programas no están destinados sólo a las mujeres y su maternidad, sino también a los padres, a las personas que cuidan a enfermos o ancianos, a todos los seres humanos que quieran tener una vida personal plena.

Probablemente el ingreso cada vez más numeroso de las mujeres en el trabajo profesional de alto perfil, al margen del innegable glass ceiling, está apuntando a reconsiderar qué significa ser una persona exitosa.

² ver Hewlett, Sylvia Ann, and Buck Luce, Carolyn. Off-Ramps and On Ramps. marzo 2005 también en Hewlett, Sylvia Ann, Having It all. Abril 2002

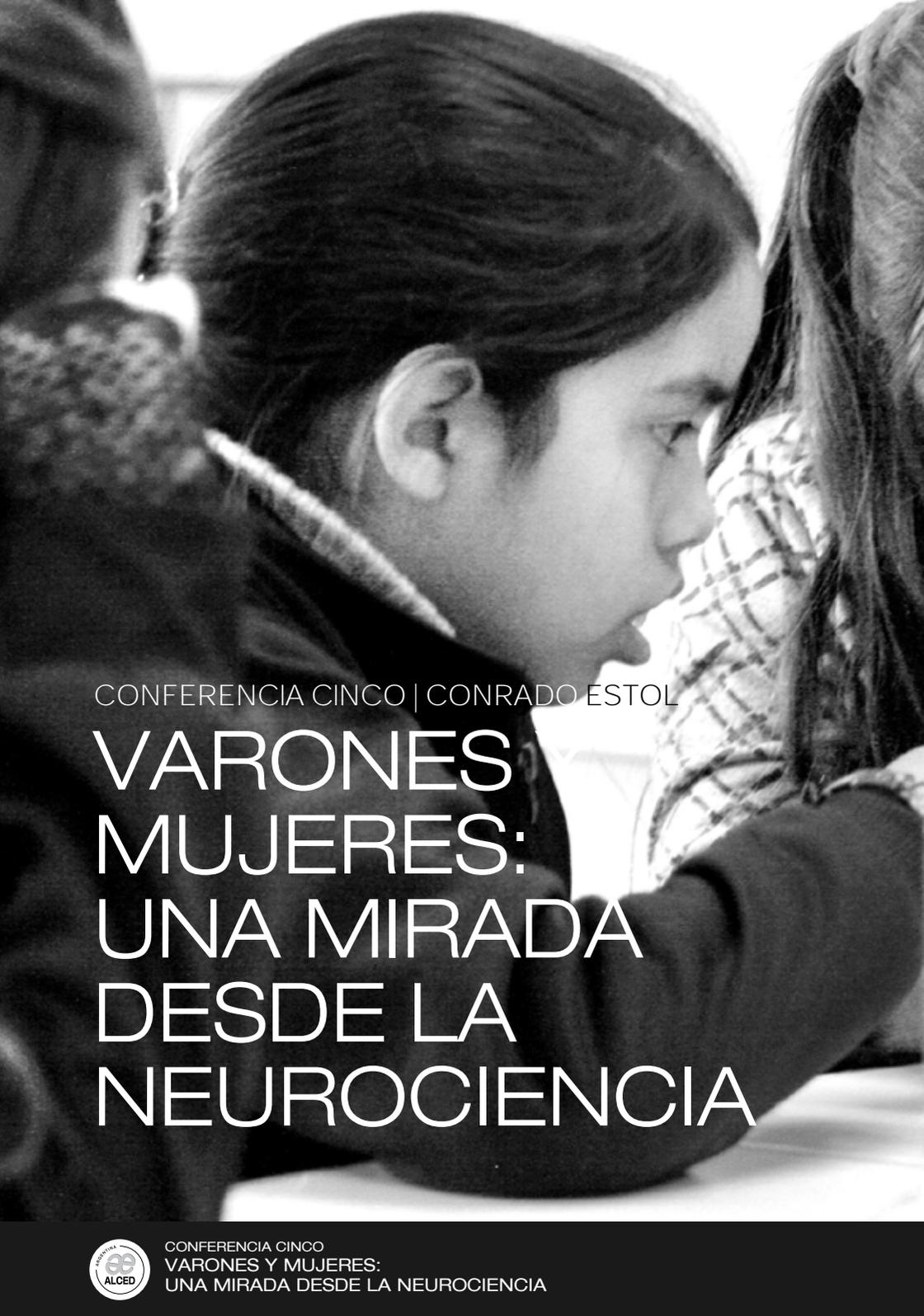
El acento está puesto en lo personal: es exitosa una persona con una vida plena, que generalmente involucra también al bien estar y buen vivir de otras personas.

Esto es un buen camino de salida, no del trabajo profesionalmente bien hecho, competente y competitivo, sino de la productividad enloquecida y deshumanizada.

Si la mujer puede ser, a través de su disconformidad con lo que hay, un factor de cambio para el reacondicionamiento del mundo del trabajo para que sea más compatible con las exigencias de una verdadera vida humana, su presencia – la presencia femenina- será trascendente, porque marcará un antes y un después.

Mujeres gerentes, mujeres directivas, docentes, mujeres profesionales en general, el mundo puede ser mejor si trabajamos junto con los varones, pero como mujeres.





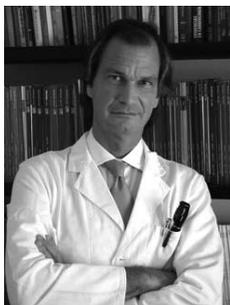
CONFERENCIA CINCO | CONRADO ESTOL

VARONES MUJERES: UNA MIRADA DESDE LA NEUROCIENCIA



CONFERENCIA CINCO
VARONES Y MUJERES:
UNA MIRADA DESDE LA NEUROCIENCIA





CONFERENCIANTE
CONRADO ESTOL

ESTUDIOS Y ESPECIALIZACIÓN POSGRADO

- 1983-1985** Residencia de Clínica Médica, "Mount Sinai". New York, EE. UU.
- 1985-1988** Residencia de Neurología, "Presbyterian University Hospital" (Universidad de Pittsburgh). Pittsburgh, EE. UU.
- 1988-1991** Especialización en Enfermedades Cerebrovasculares, "New England Medical Center Hospital" (Universidad de Tufts), y en Rehabilitación de Enfermedad Cerebrovascular, "Spaulding Rehabilitation Hospital" (Universidad de Harvard). Boston, EE. UU.
- 1994** Doctor en Medicina (Sobresaliente), Universidad de Buenos Aires. Tesis sobre "Complicaciones Neurológicas del Transplante Hepático".
- 1991** Fundador del Centro Neurológico de Tratamiento e Investigación.

MATRICULA Y LICENCIAS

- 1990** Certificado en Neurología por el "American Board of Psychiatry and Neurology"

SOCIEDADES CIENTIFICAS

- 1988** Miembro fundador de la International Stroke Society.
- 2000** Fellow de la American Academy of Neurology.
Miembro de la American Neurological Association (ambas por mérito).



PREMIOS Y HONORES

- 1987 y 1988** Primer Premio de Neurociencias en el Concurso de Investigación Anual de Residentes.
- 1989** Premio al "Investigador Joven" en el Primer Congreso Internacional de Enfermedades Cerebrovasculares (Kyoto, Japón).
- 1992** Premio: "The International Affairs Committee Foreign Scholarship Award" de la American Academy of Neurology (San Diego, EE.UU).
- 2005-2007** Presidente, Club de la Universidad de Harvard, Argentina.
- 2006** Editor Asociado, Internacional Journal of Stroke.
Editor Asociado, Faculty 1000.
Editor Asociado, Chinese Stroke Journal.
- 2007** Profesor Adjunto de Neurología, Facultad de Medicina, Tufts University, EE.UU.

PUBLICACIONES

El Dr. Estol tiene más de 150 trabajos publicados, los que incluyen artículos originales, resúmenes, capítulos de libros y editoriales en publicaciones internacionales.

La biografía del Dr. Estol está incluida en dos libros de venta general: "La educación de los que influyen" y "Los últimos 50 años de la medicina argentina y sus protagonistas". Fue además seleccionado entre los cinco especialistas más destacados de la Argentina por la revista Noticias.

El Dr. Estol es Chief Scientific Officer y fundador de "STAT Research", una compañía para la realización de estudios clínicos con medicamentos.

En 2005 y 2006 el Dr. Estol fue convocado por SS Juan Pablo II y Benedicto XVI para organizar un encuentro sobre la "Muerte Cerebral" en la Academia Pontificia de las Ciencias.

Diversos estudios con evidencia científica han demostrado diferencias en los mecanismos de funcionamiento entre el cerebro masculino y el femenino. Sin embargo, algunas confusiones son frecuentes -y entendibles- por lo que se justifica hacer algunas aclaraciones sobre el tema.

En primer lugar, lo que se debatirá en esta presentación no es potenciales diferencias en el denominado "coeficiente intelectual" (IQ). Las diferentes escalas que miden "inteligencia" definen, hasta cierto punto, la capacidad de un individuo para desempeñarse en cierto tipo de tareas. Las pruebas utilizadas combinan ejercicios que en algunos casos resuelven con mayor facilidad los hombres y en otros las mujeres, pero no puede definirse que uno u otro grupo tenga un mejor promedio global en pruebas de IQ. Con valores promedio de 100 puntos y de 115 suficientes para realizar estudios terciarios, estas escalas tienen un "techo". Es decir, que si bien alguien con un puntaje de 150 será calificado como "genio", esto no es contradictorio con el hecho de que esa persona puede fracasar en el desempeño de su vida personal y laboral y que una persona con un puntaje de 130 puede perfectamente ganar el premio Nobel. Aquí entraría el concepto de "inteligencia emocional" llevado a la popularidad por Daniel Goleman, en el que se explica que las habilidades necesarias para una vida "exitosa" exceden el puntaje de una escala arbitraria como puede ser el test de IQ. A partir de estos datos se puede concluir que las diferencias en función cerebral entre hombres y mujeres se basan más en patrones de habilidades que en "niveles" de inteligencia (v.g. IQ).

En segundo lugar se debe definir qué es la función cognitiva como capacidad particular al cerebro humano. Diferentes áreas del cerebro humano cumplen un rol preponderante en las diversas funciones que permiten una actividad independiente en la vida diaria y así es como diferentes lesiones localizadas en áreas específicas, limitan las funciones focalizadas en la región dañada. A forma de resumen, los lóbulos frontales procesan la función ejecutiva que abarca el planeamiento, organización y ejecución de acciones; los lóbulos temporales tienen funciones relacionadas con los distintos tipos de memoria (semántica, de trabajo, etc.); las áreas fronto-parietales derechas se relacionan con capacidades de orientación viso-espacial; las áreas fronto-parietales izquierdas abarcan todas las funciones de lenguaje expresivo y de comprensión, además del cálculo y los lóbulos occipitales están comprometidos en la integración de información visual.

En años recientes se han atribuido funciones cognitivas a estructuras como el cerebelo (fundamentalmente relacionado con la coordinación moto-



ra) y a los ganglios basales (núcleos cerebrales profundos relacionados con integración de funciones motoras). La pérdida o declinación de la función cognitiva es lo que formalmente se denomina "demencia", representada paradigmáticamente por la Enfermedad de Alzheimer, que por acumulación de proteínas anormales altera la función neuronal y por la demencia vascular secundaria a la ocurrencia de infartos cerebrales múltiples que alteran el funcionamiento normal de áreas cerebrales afectadas. Es interesante remarcar que los estudios neuropsicológicos que miden la función cognitiva, y que se obtienen frecuentemente cuando una persona percibe que está "perdiendo" la memoria, no revelan diferencias significativas en sus resultados al comparar hombres y mujeres. La función cognitiva no refleja entonces "inteligencia" pero sí capacidades neurológicas que presentan algunas diferencias entre ambos sexos.

Otro punto importante es la comparación de la estructura neuroanatómica del cerebro masculino y el femenino. Uno podría comenzar, como ejercicio, evaluando si existen diferencias anatómicas en cerebros que han tenido una reconocida performance superior al promedio. Para ilustrar este ejemplo es ideal considerar el cerebro de Albert Einstein que en un estudio neuropatológico mostró mayor número de células conectoras (v.g. glia) en relación al número de neuronas en dos áreas cerebrales relacionadas con funciones cognitivas integradoras y de asociación. No se encontraron diferencias de volumen ni de otro tipo en comparación con los cerebros de 11 controles. Tampoco existen diferencias significativas de estructura entre nuestro cerebro y el de nuestros ancestros hace 30.000 años. Las diferencias encontradas entre diferentes mamíferos (humanos y animales) se limitan al espesor de corteza pero no necesariamente al número de neuronas.

La principal diferencia anatómica entre el cerebro masculino y femenino está en el tamaño con un peso promedio de 1500 gramos y 1300 gramos respectivamente. A pesar de tener un cerebro con tamaño global menor, la cantidad de sustancia blanca (v.g. áreas compuestas fundamentalmente por estructuras de asociación neuronal) es mayor en las mujeres y, también lo es el cuerpo calloso, estructura que conecta ambos hemisferios cerebrales. Se puede generalizar que los hombres tienden a usar un hemisferio en forma aislada y que por lo tanto tienen una función cerebral más asimétrica opuestamente a una mayor simetría en la actividad hemisférica para las mujeres. Se han descrito diferencias volumétricas en distintas áreas cerebrales entre hombres y mujeres que en teoría sostendrían las diferencias en habilidades relacionadas con esas áreas. Sin embargo, con excepción del cuerpo calloso, no hay evidencia científica de una diferencia significativa de

volúmenes más allá de la esperable por la diferencia global de tamaño entre ambos cerebros.

Las hormonas sexuales tienen una influencia significativa en el mayor desarrollo de ciertos núcleos (v.g. funcionalidad neuronal) que resultan en las diferentes capacidades observadas para hombres y mujeres. Esto explica la preferencia de recién nacidos mujeres (también en primates), libres de influencias conductuales/culturales, en fijar la vista en rostros humanos mientras que los hombres (y primates machos), favorecen su mirada en objetos. Algo similar sucede con la tendencia de recién nacidos mujeres en seleccionar muñecas y utensilios para el hogar versus una mayor probabilidad para la selección de máquinas de transporte o armas en los hombres. Estas respuestas definidas en el desarrollo previo al nacimiento reflejan el mecanismo de empatía presente en el cerebro femenino y una sistematización para el análisis de la relación input-output que está presente en la función cerebral masculina (y que como algunos han sugerido, el autismo sería la expresión extrema del mecanismo de funcionamiento del cerebro masculino). La influencia de las hormonas encontró sustento adicional al confirmarse conductas de tipo masculina en recién nacidos mujeres expuestos a andrógenos durante el embarazo en la década del 70. Esta sensibilidad hormonal persiste en adultos y, durante la menstruación, las mujeres exhiben una menor capacidad de construcción (habilidad visuo-espacial) en pruebas cognitivas. Un mayor estímulo del hemisferio derecho por los andrógenos explicaría la mayor capacidad de orientación espacial masculina.

Sin duda, el efecto hormonal prenatal descrito no excluye ni es contradictorio con que un número importante de las diferencias conductuales entre hombres y mujeres adultos derivan de las diferentes experiencias durante su desarrollo.

En diferentes estudios se han detectado diferencias significativas en algunas funciones cerebrales entre hombres y mujeres. En habilidades verbales, las mujeres tienen mayor capacidad para la lectura, deletrear y en fluidez. Durante la adolescencia los hombres obtienen mejores puntajes en la resolución de problemas pero esto puede responder a su mayor interés en las ciencias y no a una habilidad superior específica. Los hombres tienen mayor capacidad en geometría y resolución de problemas que comprometen imágenes tridimensionales. Las mujeres superan a los hombres en problemas de cálculo matemático, en velocidad de percepción y en tareas que requieren actividad motora "fina" (colocar pequeñas piezas en un espacio limitado). Los hombres obtienen mejores resultados en pruebas con razona-



miento matemático, actividades motoras "gruesas" (arrojar un objeto) y en pruebas donde se aplican habilidades mentales espaciales para la rotación de objetos. Es importante destacar que si bien los hombres se destacan en el percentil superior de las habilidades descritas anteriormente, también están sobre-representados en el percentil de performance más bajo.

Es interesante notar que, en un estudio que los resultados fueron "ajustados" estadísticamente por el grado de "machismo", las diferencias a favor de las mujeres aumentaron.

Se ha expresado, basado en conceptos erróneos, que las mujeres tienen una menor capacidad para disciplinas como la matemática y la física. A partir de estos preconceptos han surgido interpretaciones erróneas y a veces inapropiadas. Este último caso puede ser el de la muñeca Barbie que en una de sus versiones tempranas decía -en inglés- "la clase de matemática es difícil...". La aparente "dificultad" de las mujeres con ciencias "duras" no es más que el reflejo de una tendencia debida fundamentalmente a intereses ocupacionales diferentes en los que las capacidades juegan un rol relativamente menor. Esto explica que no exista una representación proporcional de mujeres en tareas que requieren habilidad matemática y espacial como la ingeniería y la física. Obviamente se debe excluir a mujeres como Marie Curie que no sólo ganó el Premio Nobel de Física en 1903 sino que también recibió el Nobel de Química en 1911...Por contrapartida, es razonable encontrar más mujeres en el campo de la medicina donde las habilidades perceptivas son más importantes.

Si bien hombres y mujeres tienen capacidades diferenciadas en distintas áreas intelectuales que en promedio deberían resultar en un rendimiento similar, en general son las mujeres las que se destacan en el rendimiento escolar en mayor proporción que los hombres. Este ejemplo manifiesta los efectos que factores conductuales, no necesariamente relacionados con funcionamiento cerebral, tienen en la performance académica. Por el mismo tipo de razones, son los hombres los que se destacan en las actividades laborales en etapas posteriores a la escolaridad. El aspecto emocional también tiene un impacto diferenciado en el rendimiento de hombres y mujeres. El aumento progresivo de estrés en hombres aumenta la performance motora hasta un cierto punto máximo a partir del cual esa función comienza a declinar. En las mujeres, cualquier nivel de estrés emocional resulta en un empeoramiento de la performance motora. En el aspecto de rendimiento académico y rol familiar, un estudio publicado en 1989 en el *New England Journal of Medicine* reveló que entre 862 mujeres que ocupaban posiciones

médicas en los EE.UU., la mayoría describió estar satisfechas con haber tenido hijos y con sus carreras pero el 80% pensaba que la maternidad había limitado su progreso académico.

Sin duda, las similitudes son mucho mayores que las diferencias cuando se compara la forma de actividad y procesamientos en los cerebros masculino y femenino. Sin embargo, una pregunta central que surge del análisis del trabajo comparativo de ambos cerebros es si el entrenamiento y proceso de aprendizaje se puede realizar de una forma común para ambos. Extrapolando la metodología científica a este modelo en discusión, se podría hacer un diseño prospectivo multi-céntrico en el que se evaluaran variables múltiples psico-sociales, intelectuales, económicas y profesionales con un seguimiento a largo plazo post escolaridad para identificar si existen factores predictivos independientes que definirían los resultados de una educación mixta versus educación separada por sexo. Esto no cubriría el importante aspecto de que en el diseño propuesto, la metodología de enseñanza sería la misma y la única diferencia sería la separación de sexos. Una variante podría ser el uso de metodologías de enseñanza diferentes adecuadas por sexo y medir las variables descritas arriba en este contexto. Los resultados obtenidos podrían contribuir a la definición sobre los beneficios, o no, de una enseñanza adaptada al sexo. La respuesta está pendiente...



CONFERENCIA SEIS | CORNELIUS RIORDAN

THE EFFECTS OF SINGLE- SEX SCHOOLS



CONFERENCIA SEIS
THE EFFECT OF
SINGLE-SEX SCHOOLS







CONFERENCIANTE
CORNELIUS RIORDAN

- Professor de Professor Riordan teaches courses in Introductory Sociology, Research Methods, Statistics, and the Sociology of Education.
- His major area of specialization is the social organization of schools and the educational outcomes that are related to various types of school organization.
- He is the author of a textbook in the sociology of education entitled *Equality and Achievement* (2004) that is now in its second edition.
- He has studied the effects of single and mixed sex education at all levels of schooling for the past two decades and is the author of *Girls and Boys in School: Together or Separate?* (1990), and numerous professional papers on this subject.

INTRODUCCIÓN

In America, coeducation began not because of any firm belief in its sound educational effect, but rather because of financial constraints (Tyack and Hansot, 1990; Riordan, 1990). Historically, mixed-sex schools were economically more efficient. In America, boys and girls have usually attended the same public schools. This practice originated with the “common” school. Of course, at one time in our society only boys received an education. At other times, the only education for either boys or girls was single-sex schooling, either public or private.

Once mass and state-supported public education had been established, however, it was clearly the exception for boys and girls to attend single sex public schools. By the end of the nineteenth century, coeducation was all but universal in American elementary and secondary public schools (see Kolesnick, 1969; Bureau of Education, 1883; Butler, 1910; Riordan, 1990). Although single-sex schooling remained as an option in private secondary schools, it had declined with each decade until about 1985 when single sex schooling was revived in the private sector in the United States and other Western countries. I assume that a similar pattern has occurred in most South American countries.

Men's and women's colleges also became coeducational largely as a result of economic forces. This continues to be true today as enrollments dwindle in women's colleges. Thus, coeducation has evolved as a commonplace norm, not because of educational concerns as much as because of other forces. It was within a context of exclusion in the nineteenth century that women's colleges were established. And within this context, the underlying assumption, widely held both then and now, was that women's colleges were a temporary, short-term solution on the road to the eventual achievement of coeducation (see Tidball, Smith, Tidball, and Wolf-Wendel, 1999).

This historical background has provided a protective halo around coeducation as an institution. Historically, this mode of school organization was never subjected to systematic research. Currently, this protective halo affects the research strategy and logic for comparing single-sex and mixed-sex schools. The salience of this problem was pointed up with the publication of the report “How Schools Shortchange Women,” which was commissioned



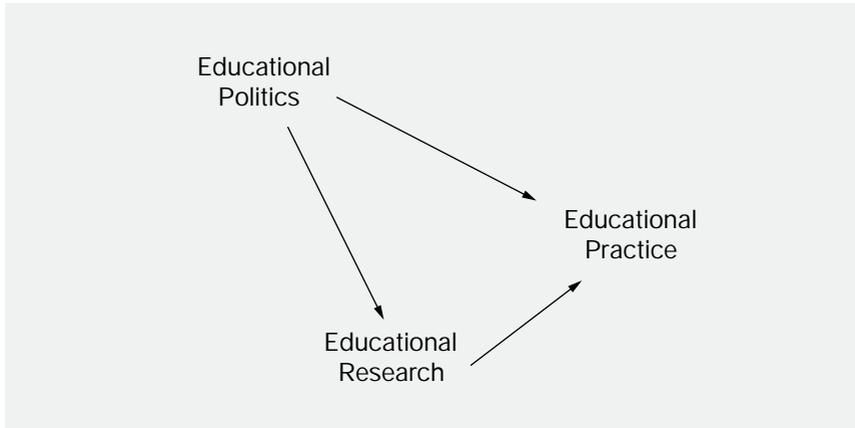
by the American Association of University Women Educational Foundation (1992; for an update of this study, see AAUW, 1998a). This study examined more than 1,000 publications about girls and education and concluded that bias against females remained widespread in schools into the 1990s, and was the cause of lasting damage to both educational achievement and self-development. These schools are coeducational schools. Given these findings, one might think that the burden of proof would shift to coeducational schools to first demonstrate that they are free of gender bias, and secondly, that they are at least as effective as single-sex schools in terms of achievement and gender equity. This would replace the current practice, which requires single-sex schools to show greater effectiveness.

"Coeducation was created with little regard for educational research or educational theory".

Thus, coeducation as a form of school organization was institutionalized with little regard for educational research or educational theory. Throughout the entire 20th century, coeducational schools were politically correct at all levels. Political correctness can and often does over-ride educational research and sociological theory in the formation of educational policy. Rosemary Salomone (1996) identified this as the perils of ideology.

Single-sex schools are politically incorrect, they are downright politically threatening for many people, and many of these people are in fact educational researchers, policy makers, and special interest stake-holder groups. So this is not a very inspiring thought, it is important to realize that this is the nature of what we are working with. It is not just about which type of school works best. It is about what most people think is politically expedient. In the long haul, however, educational politics may offer a deceiving foundation for educational policy in the absence of educational research and theory. The figure below depicts this relationship of educational politics, research, and policy. As is the case in medical practice, educational practice ideally should be based on sound research and not on educational politics. That is, the arrows of influence from educational politics to educational research and policy should be deleted or at least minimized in a democratic scientifically oriented society. But this is not the case with regard to the issue of single sex public education. I will return to this again in my conclusions.

The Future of Single Sex Schools



I begin with several simple but often overlooked assumptions. My point of departure is to reject the notion that certain INPUTS provide equality of educational opportunity or even rise to the claim that they are more effective than other inputs on a prima facie basis. Since Coleman (1968) set forth the need to judge effectiveness and equality claims on the basis of the outcomes rather than inputs, this has become the prevailing and acceptable strategy in educational research. This strategy, widely accepted in the research community is not always accepted in practice or in policy or in the law.

"Coeducation is merely an input, and as such, it has no a priori claim to greater effectiveness or greater equality of educational opportunity than single-sex schooling".

Thus, coeducational schools can only be accepted as more effective than single sex schools if sound high quality empirical research can demonstrate this to be reasonably true. The same demand must apply equally to single sex schools. One must not and should not claim superiority of one or the other on ideological or political grounds.

Secondly, I want to emphasize that single sex schools are simply one of many options for increasing the effectiveness of schools. For reasons that I will develop throughout the paper, single sex schools will not solve all the problems of developing an effective school, in and of themselves, nor should they be expected to do so. But this is also true of any other reform effort such as those shown in the following slide. In the U.S. and elsewhere across the globe, all of the following reforms are employed as strategies for increasing student achievement and socio-emotional development: reducing class size, reducing school size, lengthening the school day and/or the school year, providing universal pre-school, providing full day kindergarten, increasing parent involvement, upgrading teacher training and teacher quality, providing greater choice in the form of schools, and offering single sex schools. Each of these structural and pedagogical reforms has the potential to contribute in some small way to increasing student achievement and increasing equality of educational outcomes.

School Reforms

- Reducing class or school size.
- Lengthening the school day or school year.
- Providing universal pre-schools.
- Increasing parent involvement.
- Upgrading teaching training and equality.
- Providing greater parental choice of school.
- Providing single sex schools.

Placing single sex schools in the context of other alternative type of school reform is important for three reasons. First, single sex schools are often not accepted as a legitimate reform as noted in the introductory remarks due to educational politics. But they are in fact fully legitimate until the courts rule otherwise. Second, when we look at the empirical outcomes (the effects of single sex schools) we need to compare these effects to the comparable effects of the other school reforms. Third, the research suggests that no single school reform is adequate to rise to a level of having a large effect on student achievement. Single sex schools should be combined with other structural reforms. This is true for all the above mentioned reforms as well.

BASIC DEFINITIONS

Single sex schools refer to education at the elementary, secondary, or post-secondary level in which males or females attend school exclusively with members of their own sex. Alternatively, males and females may attend all classes separately even though they may be housed in the same facilities, a phenomenon referred to as a dual academy.

"Single sex schools refers to education at the elementary, secondary, or post-secondary level in wich males or females attend school exclusively with members of their own sex".

Single sex schools refer to education at the elementary, secondary, or post-secondary level in which males or females attend school exclusively with members of their own sex. Alternatively, males and females may attend all classes separately even though they may be housed in the same facilities, a phenomenon referred to as a dual academy.

An entirely different phenomenon is single-sex classes, whereby schools that are otherwise coeducational provide separate classes for males and/or females in selected subjects. My argument for single sex schools is limited entirely to stand alone schools. **There is no systematic and trustworthy evidence pro or con with regard to single sex classrooms.**



THE STUDY OF SCHOOL EFFECTS

A school effect is the difference between what the average student would gain (or lose) by attending a single sex school in comparison to a comparable coeducational school, assuming that the schools and students were essentially equal in all other important characteristics. The gains could refer to academic achievement and/or socio-emotional development, or other possible outcomes.

Note that we would assume that the schools would be equal in terms of financial and instructional resources, and that the students would be equal in terms of motivation and aptitude and past achievement, and student home background would be equal in terms of socioeconomic status, family structure and functioning, parental involvement, and many other factors associated with home life. This would require either a randomized field experiment or strong statistical adjustments (a regression discontinuity design). In fact, this presents an enormous hurdle, and possibly even an insurmountable challenge, but it is the only way to determine the existence and the size of a single sex school effect.

Generally, the average effect of the home background (including socioeconomic status, race, and other family characteristics) on both the academic and socio-emotional development of students is three times as great as the effect that might be attributed to differences between schools; that is, between single sex schools and coeducational schools (see Riordan, 2004). In addition, the average effect of what we refer to as the within school difference is also three times as great as the difference between the two types of schools. Within school differences refer to factors that vary within each school such as teacher quality and ability group placement. And, of course, there are also major differences between the students themselves in terms of IQ, motivation, aspirations, and bio-physiological factors such as motor skills (but these are usually linked to social class).

This implies that we need to think more carefully about what we might expect to find in terms of a single sex school effect. **Forty years of sociological research on this topic of school effects has consistently determined that school effects are relatively small.** By this we mean that the factors that influence student achievement and socio-emotional development may have less to do with differences among schools, and more to do with

differences between homes and students themselves, and within schools. This does not mean that the differences between schools are not important but simply that the magnitude of these between school effects are smaller than differences between homes and within schools (Riordan, 2004). **This applies, of course, to all of the school reforms noted earlier and all types of differences between schools.**

Part of the problem is conceptual and part of it is statistical. Conceptually, it would be naive to think that **all** students will benefit from single sex schooling at any grade level. Some students may do quite well in single sex schools compared to coeducational schools while others may react negatively or poorly, and for some, it will make no difference. And some of this single sex school effect will be conditioned by student characteristics and the unique characteristics of each school. And when you average these positive and negative effects for all the students, it should not be surprising that the effect is often small.

Part of this small school effect is also statistical. When you look at the effect of single sex and coeducational schools, the variable is a dichotomy (it only has two values) and hence there is very little mathematical variation in the variables. Statistically, the standard deviation of a dichotomous variable is quite small (between zero and one), and this in turn affects the computations of the standard errors, and consequently the statistical significance, and this is why we often obtain null studies in looking at school effects.

But, there are several other important matters that need consideration. The research strategy that has been employed over the past forty years has been to determine the effect of a single school level variable on student outcomes, while controlling for the influence of all other possible predictor variables. This is exactly as it should be since otherwise we might attribute a school effect to single sex schools that really was due to some other structural variable of the school such as school size and/or some student level variable such as socioeconomic status. However, the problem with the strategy is that it overlooks the likely possibility that an effective school is one that **combines** two or more (probably more) factors such as single sex, small school, high teacher quality, longer school day, proven curriculum, strong leadership, etc. But, examining the effects of a school with a set of favorable characteristics to an otherwise comparable school without these favorable characteristics is not an easy task. This is yet another limitation and explanation as to why school effects are small. Future research may be able to overcome this, but bear in mind that at the present time the research



strategy of isolating only the single sex effect limits the magnitude that can be detected.

And, there is one additional reason for obtaining small school effects. Most of the best research on school effects is limited to one or two years of study of students attending a single sex or coeducational school. This is true for the study of any type of school effect. Part of the reason for this is the cost of doing high level research of this type each year. But, the cost is made even more complicated because students change schools often and thus are lost to the study from year to year. And finally, whether they change school or not, student data (especially test score data) are lost with each year as a result of absences from school or refusals to continue participation in the study (often on the part of parents). For this reason, these small school effects do need to be estimated for a longer period of time in order to evaluate their true potential impact. Thus, a one year effect of one quarter of a year of academic learning might be estimated to be a full year of academic learning over a four year stretch (assuming the effect was consistent across each year).

The other effects of home and within school will also be multiplied. But, if we are able to demonstrate that there is a consistent and valid single sex school effect that is small and occurs each year vis a vis attending a coeducational school, the 6 year effect will probably amount to the equivalent of a year's worth of schooling. In other words, if the single sex school effect is indeed valid and consistent, an average student might gain as much as a year or even two years worth of education by attending a single sex school rather than attending a coeducational school. All of this assumes that there is a valid and consistent small single sex school effect. And that is what we turn to now.

SS School Effects are small. Why?

- Not all students benefit from SSS.
- Statistical constraint (only 2 values in the variable).
- Controlling for other variables limits the magnitude of all school effects.
- Most research is not longitudinal.

All of these limitations pertaining to the study of school effects apply equally to any type of school effect. Opponents of single sex schools often point to the small or null effects that have been reported in the literature. But, they fail to point out that all of the alternatives that they offer such as small school size and high teacher quality also have small and many null effects. Thus, the fact that the single sex school effects are often small or null is not a basis for dismissing them. Moreover, the small effects favoring single sex schools that I will provide shortly are quite plentiful compared to small school effects favoring coeducational schools that are virtually nonexistent.

WHAT DO WE KNOW?

I have conducted research on single sex and coeducational schools for the past 25 years, having employed large scale, high quality data gathered by the National Center for Education Statistics. I have studied the effects of single sex schooling at every level from kindergarten through college. On the basis of my own research, as well as other studies across the globe, we do have good reason to conclude that single sex schools help to improve student achievement. Across a wide range of high quality studies, students in single-sex schools, compared to their counterparts in coeducational schools, have been shown to have higher academic achievement and more favorable socio-emotional outcomes (Mael et al. 2005; Riordan 1990, 1994a, 2002; Salomone, 2003; Sax, 2009; for opposing conclusions, see Ainley and Daly, 2002; Daly and Shuttleworth, 1997; Marsh 1989; 1991; Smithers and Robinson, 2006).

In their Catholic school study, Lee and Bryk (1986, 1989) analyzed data from a large national sample of schools called High School and Beyond (HSB). These students represented the high school graduating class of 1982. They compared student outcomes in single sex and coeducational Catholic schools by statistically controlling for social class, race, and other background characteristics. The results are summarized in the figure below. The outcomes in this figure contain both academic achievement in various subject areas, socio-emotional indicators, school behaviors and attitudes, and course enrollments. Effects towards the right of the zero point favor single sex schools, effects to the left favor coeducational schools. You can

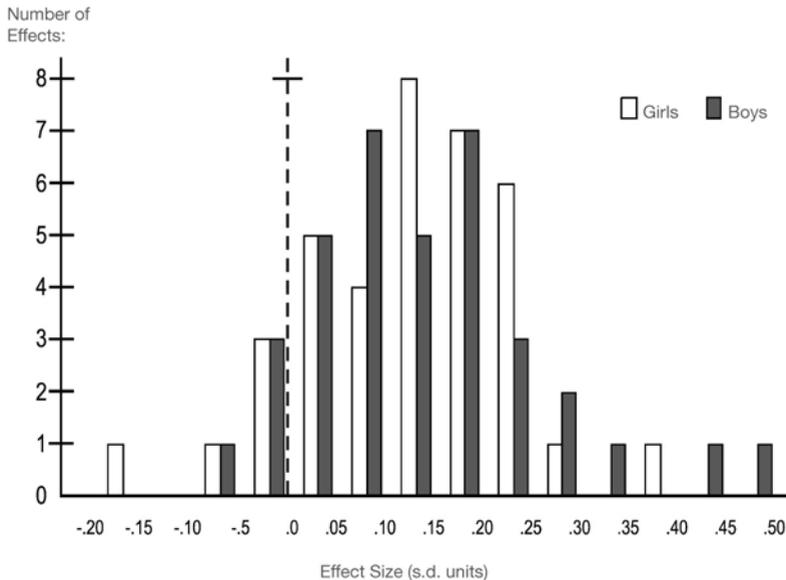


see immediately that very few effects favor coeducational schools.

This study is actually included among a high quality meta-analysis of the 40 best studies that I will review below. But, I prefer to begin by focusing attention on this single study because it is easier to understand and visualize. Despite being dated and limited to Catholic schools, this figure allows us to summarize the overall results more graphically than I can by presenting the results of a meta-analysis of the 40 best studies which was done in a study that I directed recently for the USED. The Lee and Bryk study actually shows the overall past 30 years average results best, even though it is limited to a single study. Figure 1 displays the results in terms of effect sizes.

An effect size (ES) is a general term for various statistics that estimate the magnitude of the relationship between an independent variable and the dependent variable. A percentage difference is perhaps the simplest way to express this estimate of an effect. A correlation is another way to express an effect size. Note that just as a percentage difference ranges from 0 to 100, a correlation ranges from 0 to plus or minus 1.0. Typically, the difference between two groups on some dependent variable such as a test score is converted into an effect size by dividing the test score difference in raw units by the pooled standard deviation. This transforms the difference into a metric that ranges between 0 and plus or minus 1.0. Typically, an effect size between .15 and .25 is statistically significant and it is considered small but substantively important.

Effect sizes of single-sex schooling from Lee and Bryk (1986).



They found 65 of 74 separate dependent variable effects to be in favor of single-sex schools. Thirty (30) of 74 effects obtained an effect size (ES) of .18 or higher favoring single-sex schools, equally distributed among boys and girls and the mean effect size was .13 favoring single-sex schools. The distribution of these effects is approximately normal. The results are approximately equal for boys and girls. Many of the effects hover close to zero and are statistically null. Virtually all of the effects favoring coeducational are null.

To give you some idea of the importance of these findings by Lee and Bryk, we know from previous studies of school effects that an effect size of .2 is equal to at least one fifth (1/5) year of schooling, on average. In the case of Lee and Bryk, they compare the gains made over a two year period. Of course, their average effect was .13 so assuming the gains they found held over a four year period of high school, the effects shown in Figure 1 would

double, and this would amount to at least one fifth year of school difference between those students who attended a single sex Catholic school and those who attended a coeducational Catholic school. And assuming 8 years of single sex schooling, it would be a half year.

THE SYSTEMATIC REVIEW OF RESEARCH

Anticipating an increase in the number of public single-sex schools, the United States.

Department of Education contracted with RMC Research Corporation to conduct a descriptive study of existing single-sex public schools. One component of this large study conducted for the U. S. Department of Education in the United States is a systematic review of the entire research literature on single sex schooling. The systematic review was completed in 2005. This study was conducted under my direction and is the best available meta-analysis of the effects of single sex schools.

To be included in the quantitative review, a study had to utilize appropriate measurement and statistical methods. Thus, a study had to include statistical controls for individual characteristics (e.g., socioeconomic status, individual ability, and age) and school characteristics that might explain the differences between single-sex and coed schools. Ultimately, only 40 published studies met the inclusion criteria and were retained. Reasons for excluding the other studies included (a) failure to operationalize the intervention properly, (b) failure to apply statistical controls during the analyses, (c) work that was qualitative in nature rather than quantitative, (d) work written in a foreign language, (e) failure to draw comparisons between single-sex and coed schools, or (f) students who were not of elementary, middle, or high school age.

The results of the systematic review were organized by six broad topical areas: concurrent academic achievement, long term academic achievement, concurrent socio-emotional development, long-term socio-emotional

development, perceived school culture, and subjective satisfaction. Most of the outcome measures in the 40 studies were in either the concurrent academic accomplishment or the concurrent socio-emotional development areas. This paper discusses only these two categories because of the small number of outcomes in the other categories.

Systematic review of studies

- Best Available Literature Review.
- Conducted as part of USED study.
- 40 Best Quantitative Studies.
- All Applied Statistical Controls.
- All Contained Adequate Sample Size.
- All employed Acceptable Measures.

If a study's findings all supported single-sex schooling for a given outcome variable, it was coded pro-single-sex. If a study's findings all supported coeducation for a given outcome variable, it was coded pro-coeducation. A study was coded null if there were no statistically significant differences between the single-sex and coeducation outcomes and was coded mixed if the study had statistically significant findings in opposite directions for different subgroups. For example, a study was coded mixed if the findings supported single-sex schooling for boys but supported coeducation for girls. Or, if the findings supported single-sex schooling at one grade level but supported coed schooling at another grade level, the study was coded mixed. If a study had findings that were both pro-single-sex and null, it was coded pro-single-sex. If a study had findings that were both pro-coeducation and null, it was coded pro-coeducation.



Summary of Systematic Literature Review Findings

Outcome Measure Category and Topic	Percentage of Outcomes			
	Pro-SS	Pro-CE	Null	Mixed
Concurrent Academic Accomplishment (n=43)	35%	2%	53%	10%

SS = Single Sex / CE = Coed.

Concurrent Socio Emotional Development (n=49)	45%	10%	39%	6%
--	------------	------------	------------	-----------

Source: <http://www.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/index.html>

You can see that the results of the systematic review mirror the results that I have just shown to you from Lee and Bryk. There are virtually no outcomes favoring coeducational schools; a few mixed results; the remaining outcomes are evenly divided between those favoring single sex schools or null results. Bear in mind that most of these studies are cross sectional and the single sex school effects might be larger over time.

Contrary to the selective interpretations made by other researchers with reference to this study (Bracey, 2006; Smithers and Robinson, 2006) who concluded that the results are equivocal, those who actually did the study concluded that the results of the review demonstrate small to moderately favorable outcomes for single sex schools vis a vis coeducational schools. According to Mael et al. (2005, 86):

The preponderance of studies in areas such as academic accomplishment (both concurrent and long term) and adaptation or socioemotional development (both concurrent and long term) yields results lending support to SS schooling¹.

In the Executive Summary (xv) of the report, they write “this minimal to medium support for SS schooling applies to both males and females and in studies pertaining to both elementary and high schools.”

THE EFFECTS OF SINGLE SEX SCHOOLS ARE GREATER FOR AT-RISK STUDENTS

The academic and developmental consequences of attending single sex versus coeducational schools are significantly favorable for students who are historically or traditionally disadvantaged--minorities and/or low and working class and/or at-risk students (Malcova, 2007; Riordan 1990, 1994a; Salomone, 2003; Sax, 2009). This also applies to either girls or boys, depending on subject matter and on the state of the gender gap at any point in time. In America, females were on the unfavorable side of the gender gap since the very beginning of time until about 1985, but now males are behind females on virtually every educational indicator (Freeman, 2004; Riordan, 2003). You can see this in the slide below that examines the bachelor degrees awarded by sex since 1869. Males dominated this educational outcome until the 1980s, but by the 1990s, females are more likely to graduate from college.

¹ There were eight studies with a total of 10 outcomes for long term socio-emotional development. Fifty percent of these outcomes favored single sex schooling, 30% were null and 20% favored coeducational schools. There are too few outcomes for long term academic achievement to draw a firm conclusion.



"The effects of single sex schools are greater for at-risk students

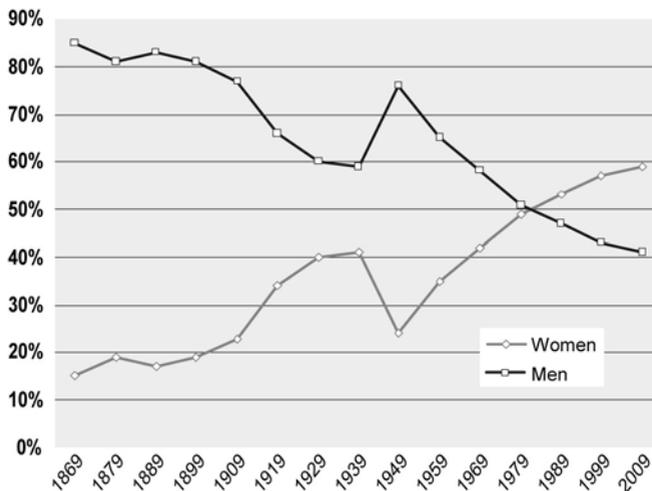
Poor children

Boys and/or girls minorities".

The results for educational attainment are the bottom line indicator of what has been happening for the past 150 years as shown in the figure below. And this current nearly 20 percentage point difference favoring females in college graduation is predicted to increase even further by 2016 according to projections by the National Center for Educational Statistics (USDOE, 2007). A similar transformation is now abundantly clear in mathematics performance, once a male dominated subject field. Hyde and her colleagues (2008) have demonstrated that gender parity now prevails for math achievement in every grade in the public schools of the United States.

Men Earn Fewer Degrees Than Women

Percent Bachelor's Degrees Awarded by Sex



Source: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Earned Degrees Conferred May 1998.

Thus, the effects shown above in the Lee and Bryk study with an average effect of .13 would be higher among at-risk students. I examined the same data as Lee and Bryk and reported these larger effects for African and Latino American students (Riordan, 1994). Generally, the effect sizes favoring single sex schools were .2 or above.

The major factor which conditions the strength of single-sex effects is social class, and since class and race are inextricably linked, the effects are also conditioned by race, and sometimes by gender. It may very well be that there are small effects for more affluent students as well as those who are at-risk, but that they are too small for us to detect and often pass as null effects. Just recently, Sax (2009) found that the favorable effects of single sex schools for females was far greater in private Catholic schools than in private Independent (elite) schools in the United States. Students who attended Catholic schools (both single sex and coed) were significantly and substantially less affluent than students attending private Independent schools (both single sex and coed).

Specifically, disadvantaged students in single-sex schools, compared to their counterparts in coeducational schools, have been shown to have higher achievement outcomes on standardized tests of mathematics, reading, science, and civics. They show higher levels of leadership behavior in school, do more homework, and take a stronger course load. They also manifest higher levels of environmental control, more favorable attitudes towards school, and less sex role stereotyping. They acknowledge that their schools have higher levels of discipline and order and, not surprisingly, they have a less satisfactory social life than students in coeducational schools. This latter finding might trouble you momentarily, but it is really one of the great advantages of single sex schools. Seven years beyond high school graduation in 1972, women who attended a girls' school continued to have higher test scores than women who attended coeducational schools (Riordan, 1990). Note that this positive long term effect for females occurs well prior to 1985.

Thus, disadvantaged students (non-whites, poor students, previously girls but now boys, and other high risk students) stand to gain the most from single sex schools because of the following argument: Advantaged (privileged, affluent and/or high performing) students generally will make their way successfully in life regardless of the type of school they attend, mostly because of the large effect that family resources have on educational



outcomes, and for these students, the effect of family resources is positive and it is large. In effect, this context limits the size of the effect that a school type can actually have on these children.

Malcova (2007) confirms this greater single sex school effect for disadvantaged study in a recent study in England. She examined test score growth for students in the 11th grade controlling for prior test scores in the 9th grade along with other covariates. Students attending highly selective schools (independent and grammar) and non-selective schools (comprehensive and modern) were analyzed separately. The data are based on the entire population of students in England in 2004 with both 9th and 11th grades test scores. The results show favorable results for single sex school in both sectors for both boys and girls, but the single sex school advantage is larger among lower ability students.

Conversely, however, the effect of family resources for disadvantaged students is generally negative and when this is joined with the negative effect of a bad school, the result is lost and doomed children. Good schools (be they small, charter, private, and/or single sex) with high quality teachers have a greater effect on disadvantaged children because their potential influence is unlimited and unconstrained by the size and the direction of the family effect. This is one of the most basic findings in the study of schools over the past 40 years: the effect of class size, school size, teacher quality, school resources, summer learning, single sex schools, the effect of academic press, the effect of oppositional culture, and reform curricula such as Success For All, teacher expectations, as well as high levels of accountability in states has a greater impact on underprivileged and disadvantaged students. This basic social science finding has been shown to be true since first identified in the famous Coleman Report (Coleman et al. 1966, see especially Tables 3.221.1 and 3.221.2 on p. 229). Over the past four decades, the data persistently confirms this educational fact (see Riordan, 2004).

HOW DO WE MEASURE SUCCESS IN SCHOOL OUTCOMES?

Underlying much of what I have said above is that the key measures of success in school are academic achievement and gender equity. Given that achievement and equality are long recognized as the twin goals of schooling in democratic societies, cognitive achievement, however it is measured, is the defining outcome of school and gender equity is obtained by comparing the achievement levels of females and males.

Some researchers have examined the concept of self-esteem as an outcome measure. There is little agreement on what factors influence self-esteem and whether or not a school type (single sex or coeducational) has any significant effect. A much more important attitudinal outcome measure of success is the degree of environmental control (locus of control). Self esteem is an attitude that an individual takes towards oneself. Although it is surely conditioned by the environment, it is experienced by the individual as being independent of the environment. Thus, a person may feel that "I am able to do things as well as most other people" knowing full well that there are many or few obstacles to actually accomplishing certain tasks or goals. Feelings of high or low self esteem are much like feelings that are associated with personality such as feeling shy or extroverted. A feeling of environmental control, however, is something quite different. Unlike self esteem, it directly indicates the extent to which an individual feels that the social environment either facilitates or hinders the undertaking and completion of tasks and goals. Thus, an individual may possess high self esteem and low environmental control. This may often be the case with at risk children, and females.

In my research on African and Latino American students in single sex and coeducational Catholic schools, I found that both males and females gained a significantly greater sense of environmental control over the last two years of high school, net of initial scores on the attitude measure, initial test scores, and home background (Riordan, 1994a). Moreover, this environmental control gain is entirely explained by the formal and informal single sex school advantages; namely, higher track placement, greater homework, greater parental interest, more same sex role models, and greater discipline. This may be the most important effect of single sex schools for dis-advantaged students. **Notwithstanding other gains or losses that may result, single**



sex schools provide an atmosphere that "empowers" poor and at-risk students.

The results for students attending women's colleges parallel and substantiate the secondary school results. These women manifest higher levels of environmental control, greater satisfaction with school (though not social life), and they achieve higher occupational success despite the fact that there is no difference in educational achievement when compared to women who attended a coeducational college (Miller-Bernal, 2000; Riordan, 1990; 1994b). Amazingly, women who attend a women's college for even a single year, and then transfer to a coeducational college, obtain a significant gain in occupational success (Riordan, 1994b). In this study it was possible to separate out women who had attended a women's college for a single year, two years, three years, etc. **The results show that attendance for just a single year is enough to significantly increase the occupational attainment of these women. This single sex school effect, of course, is greater for those who attend the single sex school for longer. This is perhaps the only study in the world that looks at the impact of single sex schooling with a measurement for the number of years of actual attendance.** Most studies are for a single year only, or for two years as noted earlier in the paper.

It is important also to emphasize that white middle-class (or affluent) boys and girls do not suffer any loss by attending a single-sex school. They are not better off in coeducational schools as shown clearly in Figure 1 and later in the findings from the systematic review of the 40 best studies. Moreover, there is the possibility that they do acquire small gains that are undetectable. This is consistent with the large number of null effects noted above. There are, in fact, very few studies reporting more favorable results of any sort for students attending coeducational schools.

WHY ARE SINGLE-SEX SCHOOLS MORE EFFECTIVE THAN COEDUCATIONAL SCHOOLS?

There are at least ten theoretical rationales that provide support for the contention that single-sex schools are more effective academically and developmentally than mixed-sex schools, especially for poor, powerless, and at-risk students. These rationales are depicted in Figure 5.

Figure 5 Theoretical Rationales

- Diminished strength of youth culture values.
- Greater degree of order and control.
- More positive same sex student role models.
- Reduction of sex differences in curriculum and student opportunities.
- Reduction of sex bias in teacher-student interactions.
- Elimination of invidious gender dominance, sexual harassment, and predatory behavior (2).
- Greater leadership opportunities.
- Greater staff sensitivity to sex differences in learning.
- Parent and student make pro-academic choice.

Single-sex schools provide more successful same-sex teacher and student role models, more leadership opportunities, greater order and discipline, fewer social distractions to academic matters, and the choice of a single-sex school is a pro-academic choice (for an elaboration of these rationales, see Riordan. 1990, 1994a). Students (both males and females) also gain advantages because of significant reductions in gender bias in both teaching and peer interaction, and via access to the entire curriculum. There is a reduction in the strength of anti-academic youth sub-cultures and a virtual elimination of sexual harassment and predatory behavior. And there is greater teacher sensitivity to sex differences in learning.

Sex differences in learning are included here as a theoretical rationale despite reservations expressed by Younger and Warrington (2006). Caution



is advised for treating sex differences as a rationale for single sex schooling, especially when based upon newly emergent brain differences. For example, the gender dimorphism of brain development has been cited as a basis for single sex schooling. The fact is that there is no connection between brain size and attending a single sex school and better academic or socio-emotional outcomes. Possibly by the 22nd century brain research will be developed to a point where the implications for education practice (as well as for all other aspects of our lives) will be well established both empirically and theoretically. At this time, however, brain research is either limited to non-human animals and/or to laboratory studies (e.g. Lenroot et al. (2007).

Single-sex schools are places where students go to learn; not to play, not to hassle teachers and other students, and not primarily to meet their friends and have fun. Aside from affluent middle class communities, private and alternative schools, coeducational schools are not all about academics. This has been noted often with alarm by respected and distinguished investigators across a variety of disciplines using a variety of methodologies (Goodlad, 1984; Steinberg, Brown, and Dornbusch, 1996; Powell, Farrar, and Cohen, 1985; Sedlack, Wheeler, Pullin, and Cusick, 1986; Devine, 1996; Willis, 1981).

A recent study shows convincingly that having “lots of same sex peers” is related to positive academic and non-academic outcomes. Conversely, having “having lots of opposite sex peers” is often negatively related to these same outcomes. Martin et al. (2009) conducted a study of 3,450 high school students ranging in age from 14 to 18. They obtained student scores in both reading and mathematics and measures of student attitudes. They measured same and opposite sex interpersonal relationships with a set of questions such as: I have lots of same/opposite sex friends; I make friends easily with members of the same/opposite sex, etc. The resulting correlations are shown below.

The Relative Importance of Same and Opposite Sex Peers on Academic and Not Academic Outcomes (Martin et al. 2009)

OUTCOMES	LOTS OF SAME SEX PEERS	LOTS OF OPP. SEX PEERS
HOMEWORK COMPLETED	.21	.01
ENJOYS SCHOOL	.31	.11
READ. SCORE	.18	-.08
MATH SCORE	.12	-.13

Among these students, a greater number of same sex friends is positively related to both reading and math scores, enjoying school, and completing homework; a greater number of opposite sex friends is either negatively related or not related at all to these outcomes. Since these friendships may be in or out of school, the implication of this study are that more same sex friends in school and/or out of school is conducive to better academic and non-academic outcomes.

CONCLUSIONS

All of these rather positive results aside, I want to point out that much is simply not known about the relative effectiveness of single sex and coeducational schooling. No one in the world knows with any high degree of certainty, either empirically, or theoretically, or philosophically, at what educational level single sex schools might be more effective or less effective, or in what subject, or in what personal developmental area they might be more or less effective. Due largely to political opposition, research on single sex schools is in its infancy. The best days are ahead.

It might be that single sex schools are more effective in middle schools, but not in elementary and high schools, or that they work only if you have a full dose from kindergarten through high school. It might be that single sex classes for girls in math and science and single sex classes for boys in reading would lead to greater gender equality for each sex in these areas in which there currently exists a gender gap. One or the other of these organizational forms may be better suited to some countries than to others.

Moreover, the theoretical rationales (which in science are equally important to the empirical results) for why single sex schools would be more or less effective in which areas and at which grades and for which students are not at all clear. The absence of this theoretical conceptual model is another question that begs to be answered. Without rigorous theoretical models that lead to scientific empirical studies, all sorts of unsubstantiated theoretical whims are invented and passed around and, as we all know, enter quickly into the media. In fact, these theoretical whims (or pseudo facts) enter into the media more quickly by far than the real scientific theories. Thus, we need to be careful about advancing theories for why single sex schools might provide advantages for boys and/or for girls. We need to be especially careful about advancing hard wired brain theories that have the least amount of credibility in terms of education practice.

Further, we need to adopt an open stance vis a vis the research questions and take the high road of promoting and accepting only the highest quality of research available on the subject. To do otherwise is to be an irresponsible producer and/or consumer of educational research. Undoubtedly, you would prefer for me to simply tell you that single sex schools are by far the most effective form of schooling for all students everywhere at all times, but I

believe that is the low road and it is best to proceed with an open mind. Despite these cautionary conclusions, the available research reviewed in this paper, does suggest that single sex schools may be more effective than coeducational schools under certain conditions.

Of course, opponents of single sex schools also urge caution, but this is usually disingenuous and politically motivated. To the opponents, I say the only way to obtain answers to these questions is by conducting research on single sex schools, especially in the public sector, where desperate, powerless, and poor children suffer and have suffered for too long in schools that do not help them to attain the dreams that all children and their parents cherish. Taking an oppositional stance towards single sex public schools and at the same time taking a stance against allowing further research is an anti-scientific position.

Single-sex schools remain an effective form of school organization for students, especially for disadvantaged students. The schools provide a structure that is conducive to learning. In selecting a single-sex school with its structure in place, students reject the anti-academic norms that permeate most public coeducational schools attended by at-risk youth. They make a pro-academic choice. I have no illusions that students do this gleefully and go off to school dancing in the streets. Of course, for most students the choice is made by parents for their children. But the point is this: an effective school requires a minimal level of compliance (even if it is begrudging) on the part of the students to the academic norms of the school. Single-sex schools provide an avenue for students to make a pro-academic choice, thereby affirming their intrinsic agreement to work in the kind of environment that we identify as an effective and equitable school.

In order for a school to provide high levels of achievement and equity for students, it should provide a challenging academic program to all students, the teaching style should be active and constructive, the relationships between teachers, administrators, parents, and students should be communal, and the school should be small. Youth culture, anti-academic values should be minimized, order and control should prevail, successful student role models should be abundant, sex bias in peer interaction and student-teacher interaction should be non-existent, and leadership and educational opportunities should be free of sex bias. These structural school characteristics are more easily attained in single sex rather than in coeducational schools. Quite possibly, they can only be attained in single sex schools.



Single-sex schools should not be expected to correct all the problems that exist in society and in coeducational schools. Nor should anyone fear that their existence would detract in any way from efforts which should be made to provide greater effectiveness in coeducational schools. Moreover, all students do not automatically do better in single sex schools. The important thing is the selection of a type of school that best suits each individual student.

REFERENCES

Ainley, J. & P. Daly, 2002. Participation in Science Courses in the Final Year of High School in Australia: The Influence of Single-Sex and Coeducational Schools. In A. Datnow and L. Hubbard (eds.) *Gender and Policy in Practice*. New York: Routledge-Falmer.

American Association of University Women. (1992). *How schools shortchange girls*. Commissioned and researched by S. Bailey. Wellesley College Center for Research on Women, Wellesley, MA.

Bracey, G.W. 2006. *Separate But Superior? A Review Of Issues And Data Bearing On Single Sex Education*. Education Policy Research Unit (EPRU) College of Education Division of Educational Leadership and Policy Studies, Arizona State University Tempe, AZ 85287-2411

Bureau of Education. (1883). *Co-education of the sexes in the public schools of the U.S.A*. Washington, DC: United States Government Printing Office.

Butler, N. M. (ed.). (1910). *Education in the United States*. New York: American Book Company.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Coleman, James S. 1968. "The Concept of Equality of Educational Opportunity." *Harvard Educational Review* 38: 17-22.

Daly, P. and Shuttleworth, I. 1997. "Determinants of Public Examination Entry and Attainment in Mathematics: Evidence on Gender and Gender-Type of School from the 1980s and 1990s in Northern Ireland." *Evaluation and Research in Education* 11: 91-101.

Devine, J. (1996). *Maximum security: The culture of violence in inner-city schools*. Chicago: University of Chicago Press.

Freeman, C. E. (2004). *Trends in Educational Equity of Girls and Women: 2004*. U.S. Department of Education, National Center for Education



Statistics, Washington, DC: U.S. Government Printing Office (NCES 2005-016)..

Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw Hill Book Company.

Hyde, J.S., S.M. Lindberg, M.C. Linn, A.B. Ellis, and C.C. Williams. 2008. Gender Similarities Characterize Math Performance. *Science* 321: 494-495.

Kolesnik, W. B. (1969). *Co-education: Sex differences and the schools*. New York: Vantage Press.

Lee, V. E. & Bryk, A. S. (1986). Effects of single-sex secondary schools on students achievement and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 78, 381-395.

Lee, V. E. & Bryk, A. S. (1989). Effects of single-sex schools: response to March. *Journal of Educational Psychology*, 81, #4, 647-650.

Lenroot, R.K., N. Godtay, D.K. Greenstein, E.M. Wells, G.L. Wallace, L.S. Clasen, J.D. Blumenthal, J. Lerch, AP. Zijdenbos, A.C. Evens, P.M. Thompson, and J.Giedd. 2007. Sexual Dimorphism of Brain Developmental Trajectories During Childhood and Adolescence. *NeuroImage* 36: 1065-1073.

Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K., Smith, M. 2005. *Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review*. Prepared under contract to RMC Research Corporation for the United States Department of Education.

Malcova, E. 2007. Effect of Single-Sex Education on Progress in GSSE. *Oxford Review of Education* 33: 233-259.

Marsh, H. W. (1989). Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitudes, behavior, and sex differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, #1, 70-85.

Marsh, H. W. (1991). Public, Catholic single-sex, and Catholic coeducational high schools: Effects on achievement, affect, and behaviors. *American Journal of Education*, 11, 320-356.

Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J. Young People's Interpersonal Relationships and Academic and Nonacademic Outcomes: Scoping the Relative Salience of Teachers, Parents, Same-Sex Peers, and Opposite Sex Peers. *Teachers College Record*. March 23, 2009, 1-6. (on line).

Mead, S. (2006). *The Truth About Boys and Girls*. Washington, DC: Education Sector.

Miller-Bernal, L. (2000). *Separate by Degree: Women students' experiences in single and coeducational colleges*. New York: Peter Lang.

Powell, A. G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational market place*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Riordan, C. (2004). *Equality and achievement: An introduction to the sociology of education*. Second Edition. New York: Addison Wesley Longman.

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

Riordan, C. 2003. Failing in School? Yes; Victims of War? No. *Sociology of Education* 76: 369-372.

Riordan, C. (1985). Public and Catholic Schooling: The Effect of Gender Context Policy. *American Journal of Education*, 93, 518-540.

Riordan, C. (1994a). Single gender schools: Outcomes for African and Hispanic Americans. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 10, 177-205.

Riordan, C. (1994b). The value of attending a women's college. *Journal of Higher Education*, 65, #4, 486-510.

Salomone, R. (1996). Rich girls, poor girls, and the perils of ideology. Key-note Address given at the Annual Leadership Conference of the Connecticut Chapter of the American Association of University Women, Wesleyan University.

Salomone, R. 2003. *Same, Different, Equal: Rethinking Single-Sex Schooling*. New Haven, CT: Yale University Press.



Sax, Linda, J. 2009. Women Graduates of Single-Sex and Coeducational High Schools: Differences in their Characteristics and the Transition to College. Los Angeles, CA: The Sudikoff Family Institute for Education and New Media, UCLA Graduate School of Education and Information Studies. www.gseis.ucls.edu/sudikoff

Smithers, A. and P, Robinson. 2006. The Paradox of Single-Sex and Co-educational Schooling. Buckingham, England: Carmichael Press.

Steinberg, L. B., Brown, B., & Dornbusch, S. M. (1996). Beyond the classroom. New York: Simon and Schuster.

Sedlak, M. W., Wheeler, C. W., Pullin, D. C., & Cusick, P. A. (1986). Selling students short: Classroom bargains and academic reform in the American high school. New York: Teachers College Press.

Tidball, M. E., Smith, D. G., Tidball, C. S., & Wolf-Wendel, L. E. (1999). Taking women seriously: Lessons and legacies for educating the majority. Phoenix, AZ: The American Council on Education and The Oryx Press.

Tyack, D. and Hansot, S. L. 1990. Learning together: A History of Coeducation in American Schools. New Haven, Ct: Yale University Press.

U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, Early Implementation of Public Single-Sex Schools: Perceptions and Characteristics, Washington, D.C., 2008.

U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2007). The Condition of Education, 2007. Washington, DC. U.S. Government Printing Office, 2007-064.

Willis, P. (1981). Learning to labor: How working class kinds get working class jobs. New York: Columbia University Press.

Younger, M. R. & Warrington, M. 2006. Would Harry and Hermione Have Done Better in Single Sex Classes? A Review of Single Sex Teaching in Coeducational Secondary Schools in the United Kingdom. American Education Research Journal 43: 559-620.

CONFERENCIA SIETE | TERESA MARTÍNEZ TOMÁS

PLAN DE IGUALDAD EN COLEGIOS DE EDUCACION DIFERENCIADA



CONFERENCIA SIETE
PLAN DE IGUALDAD EN
COLEGIOS DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA







CONFERENCIANTE
**TERESA MARTÍNEZ
TOMÁS**

- Licenciada en Filosofía y Letras, especialidad Psicología Clínica.
- Master de investigación en ciencias sociales.
- Investigadora actualmente del problema del abandono escolar prematuro desde la perspectiva familiar.
- Directora de La Vall desde 1996, centro educativo de Barcelona que ha implantado el modelo de calidad europeo EFQM, con especial énfasis en la dirección por equipos, la atención a la diversidad y la aplicación de políticas empresariales familiarmente responsables.
- Miembro del Consejo de Servicios Educativos del Valles Occidental (Barcelona)
- Miembro de la Comisión del Plan de formación del profesorado (Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya).
- Ponente en los cursos de formación de profesores en la Universidad Internacional de Cataluña.
- Asesora de equipos directivos en la implantación de modelos de calidad y en la gestión educativa en Ecuador, Méjico, Polonia, Filipinas y Colombia.
- Delegada de EASSE Catalunya y coordinadora del Plan de comunicación.
- Coordinadora del Plan de Igualdad de las escuelas diferenciadas en Catalunya

1. CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL

Las sociedades avanzadas y democráticas han hecho de la igualdad de oportunidades uno de sus objetivos de la acción de los gobiernos. De este modo, se puede comprobar que en los países occidentales está emergiendo con fuerza la promoción de la igualdad de género y la autonomía de la mujer como requisito previo, entre otras cosas, para lograr la igualdad en todos los niveles de educación y en todas las áreas de trabajo.

La ONU advierte, después de la Conferencia de Beijing de 1995, que es necesario eliminar la discriminación por motivos de género y reconoce que persisten dichos prejuicios en los sistemas de educación, y que ello se refleja en los libros de texto y los planes de estudios, así como en las actitudes y la formación del personal docente. En este sentido, se considera que los avances realizados en materia de igualdad de género en la educación constituyen sobre todo avances cuantitativos, es decir, un aumento del número de mujeres que obtienen el acceso a todos los niveles de la educación, pero que no existe la correspondiente mejora cualitativa en lo que se refiere a la selección de estudios y especialidades, sobre todo debido a los estereotipos sociales y a los roles tradicionales establecidos en función del sexo.

En este contexto, el marco legal fijado por las leyes aprobadas por el Parlamento de Cataluña (España), señalan que la coeducación es un elemento fundamental en la prevención de la violencia machista y en la lucha por los derechos de las mujeres. Dado que sabemos que las leyes no producen un cambio automático de mentalidad, se pretende introducir la coeducación en todas las áreas de trabajo escolar y en todos los niveles educativos.

Según esta perspectiva, hay que superar el patrón androcéntrico que tiene su origen en los inicios de la escuela que fue pensada y creada como institución para educar a niños que debían realizar las funciones asignadas a los hombres de aquellos tiempos. En consecuencia, se considera urgente deconstruir los roles y estereotipos de género imperantes y promover valores y modelos basados en el respeto y la igualdad de sexos.

Coeducar significa, entonces, educar conjuntamente a niños y niñas, y no establecer relaciones de poder que supediten un sexo al otro, sino que incorpore, en igualdad de condiciones, las realidades y la historia de las mu-

jeros y de los hombres para poder actuar en igualdad, y reconocer, al mismo tiempo, las diferencias propias de cada género.

La distancia entre coeducación y escuela mixta es clara: la escuela mixta se limita a agrupar en una misma aula a niños y niñas y deja fuera del mundo académico todo lo que tiene que ver con el mundo y el saber de las mujeres. La escuela coeducativa enfatiza el reconocimiento de las mujeres en todo lo que hace referencia a la organización y gestión del sistema educativo y de los centros escolares, la relación e interacción entre el alumnado y el profesorado, los currículums, el lenguaje, las unidades de aprendizaje, los materiales, los libros...

Existe un parecer unánime en que la educación mixta ha resultado insuficiente para la eliminación de conductas sexistas, y que no ha conseguido la igualdad deseada. Se denuncia que es la propia escuela quien puede perpetuar y reproducir las desigualdades a través del currículum oculto y de los mismos profesores.

Este currículum oculto incluye, también, una serie de ideas heredadas del pasado sobre cómo son o tendrían que ser las relaciones sociales entre los sexos y los modelos de masculinidad y feminidad que están asociados. El sexismo actúa, así, a través de múltiples mecanismos como por ejemplo, las distintas expectativas del profesorado sobre el rendimiento escolar en función del sexo del alumnado, el tipo de relación que se establece dentro del aula, la organización escolar, el uso de los patios y equipamientos, la contención o la potenciación de comportamientos espontáneos de los alumnos en función de los modelos de feminidad y masculinidad implícitos.

Por esto, el objetivo actual va más allá de agrupar a los chicos y las chicas en las aulas mixtas sino que se plantea el proyecto educativo en clave coeducativa, siempre desde la perspectiva del feminismo de género.

De ahí surgen las guías sobre coeducación que el gobierno difunde en todos los colegios con la finalidad de implementar estas ideas en la práctica docente.

La escuela coeducadora sería aquella en la cual se imparte una formación y una educación que valora indistintamente la actuación y la aportación social y cultural de las mujeres y los hombres, que no estereotipa aptitudes ni actitudes y en la que se reconoce y se respeta la diferencia sin silenciarla ni jerarquizarla. Los proyectos educativos de centro tienen que contribuir al

trabajo transversal de los contenidos formativos y actitudinales para fomentar el desarrollo personal y social integrado de los alumnos.

2. PERSPECTIVA DE GÉNERO

Cabe apuntar que las ideas de fondo que animan el concepto de coeducación descrito vienen determinadas por el objetivo de los movimientos feministas de introducir la perspectiva de género en la cultura: erradicación del sexismo y del androcentrismo.

El feminismo de género quiere deconstruir tres roles:

1. Masculinidad y feminidad
2. Relaciones familiares
3. Ocupaciones y profesiones

Esta perspectiva tiene que guiar todos los procesos educativos desde la organización escolar hasta la didáctica en el último nivel de concreción. Se plantea siempre la coeducación desde la transversalidad como objetivo que impregne toda la tarea educativa.

El concepto de género se define como una construcción cultural y, por tanto, desde la misma cultura, consideran que se pueden revisar, transformar y corregir modelos y funciones de género que ya no tienen razón de ser y poner fin a la reducción de las mujeres a unos estereotipos concretos .

En el campo de la educación se presenta la coeducación como única posibilidad de escuela no sexista y no discriminatoria, la solución para conquistar la igualdad hombre-mujer y la igualdad de oportunidades. La ciencia educativa por excelencia –la pedagogía- queda sustituida por la sociología y la escuela se convierte en el campo de batalla de la “discriminación sexista”.

La igualdad se interpreta como reparto equitativo e igualitario de tareas, equilibrio en el uso de los diversos espacios escolares, reparto por cuotas de los cargos de responsabilidad, composición equilibrada de profesores y profesoras...



En Cataluña, se ha convertido este pensamiento en dogma irrefutable que orienta las políticas educativas actuales y el pensamiento políticamente correcto. Se ha generado la convicción que la escuela sería la gran responsable, si no hace coeducación, de mantener el sexismo ya que mantiene y refuerza los estereotipos masculinos y femeninos.

En este contexto, las escuelas diferenciadas empezaron a ser atacadas políticamente basándose en la necesidad de la coeducación para evitar las desigualdades. La diferencia se entiende como medio para perpetuar los roles clásicos adjudicados en razón del sexo.

Entre los argumentos más radicales de esta “perspectiva de género” está su consideración de que el problema comienza en la educación, y muy especialmente, en determinados modelos educativos. Entre otras cosas, nos dicen que la educación diferenciada, educa para someter a la mujer al hombre, vetando la posibilidad de que la mujer logre el mismo estatus social que el hombre, y por tanto, impidiendo que convivan pacíficamente porque su fundamento es discriminatorio.

En este planteamiento, los colegios femeninos aún se salvan como medida de discriminación positiva justificada porque el grupo generalmente discriminado –las mujeres- alcanza la igualdad de oportunidades con una educación específica que le permite adquirir mejores resultados académicos y una posición social semejante a la del hombre. Aunque sobre los colegios diferenciados femeninos de ideario cristiano también se han lanzado acusaciones, considerando que siguen promoviendo el modelo patriarcal –mujer recluida en el hogar, ama de casa y madre de familia-.

Pero, un colegio masculino representa un peligro latente para la sociedad, una continuidad clara del modelo androcéntrico.

Sin embargo, la investigación cada vez más extensa de la educación diferenciada y la práctica educativa en la escuela pública en EEUU, ha mostrado las ventajas de esta modalidad escolar lejos de posiciones ideológicas o políticas.

La diferenciación escolar por sexos se presenta hoy en día como exitosa y educativamente ventajosa tanto para la igualdad de oportunidades para chicos y chicas como para otros aspectos: académicos, de personalización, de superación de estereotipos, de convivencia...

Pero, las ventajas descritas pasan por la concientización y la formación del profesorado y por unas prácticas escolares bien programadas.

Muchas de las causas y de las pretensiones del movimiento coeducativo vale la pena tenerlas en cuenta y buscar soluciones y estrategias de aplicación que no desdigan de la dignidad de la persona y que no cuestionen otros modos de organización educativa como la escuela diferenciada.

La perspectiva de género plantea la necesidad de un cambio y, en eso tienen razón, pero este cambio no puede estar fundamentado en la oposición y en la búsqueda de autonomía entre el hombre y la mujer, sino en la promoción del respeto, la estima y la cooperación entre ambos sexos que son, en esencia, complementarios.

Poner bases para una nueva coeducación significa asentarlas en una antropología y en un discurso social lejos de ideologías y prejuicios; y que seguramente encontraría en la educación diferenciada un modelo educativo óptimo.

3. PLAN DE IGUALDAD PARA ESCUELAS DIFERENCIADAS

Con el Plan de Igualdad se pretende facilitar a las escuelas un Plan de intervención educativa que asegure la consideración educativa de los temas de género.

Se trataría de proponer un nuevo modelo coeducativo asentado en una concepción realista del hombre y de la mujer, y de la situación y posibles soluciones a las problemáticas actuales de desigualdad, de sexismo, de discriminación de género y de violencia sexista.



3.1 Qué entendemos por coeducación

Entendemos por coeducación un proceso educativo que garantice la educación para la igualdad entre hombres y mujeres teniendo en cuenta las diferencias.

Sus objetivos serían los siguientes:

1. Favorecer el desarrollo el desarrollo personal de cada alumno/a en el respeto a los otros.
2. Educar para conseguir la igualdad real de oportunidades, derechos y deberes.
3. Educar para la corresponsabilidad de hombres y mujeres en la humanización de todos los ámbitos sociales (familia, sociedad en general, laboral).
4. Educar para la convivencia en una sociedad formada por hombres y mujeres (relaciones interpersonales en la familia, la sociedad, el trabajo).

3.2 Puntos fundamentales que debería tener el feminismo de la complementariedad.

El PI (Plan de Igualdad) se debería sustentar conceptualmente en los siguientes puntos:

1. Identidad masculina y femenina. Quien es el hombre y quién es la mujer, en qué consiste su especificidad, cuál es la diferencia, conocerla y valorarla.
2. La familia como sujeto de realización de la complementariedad. Su primacía sobre los intereses individuales.
3. Integrar la sexualidad en la persona. Comprensión adecuada de la reproducción humana dentro de una visión integral de la persona y no

como un derecho individual.

4. El valor del servicio. Recuperar el valor del servicio y el cuidado como una tarea absolutamente necesaria y esencial en la sociedad.

El PI se muestra como una herramienta útil para poner al día algunos aspectos educativos sobre los que existe una especial sensibilidad social como es la de educar a los jóvenes sin estereotipos de género.

Las escuelas tienen unos objetivos claros más allá del ámbito académico que se manifiestan en reglamentos, normativas de convivencia, planes de acción tutorial.

El PI no pretende sustituir nada sino completarlo en la medida que sea necesario en los aspectos relacionales con la preparación de los alumnos y alumnas para el desarrollo personal, la convivencia, el conocimiento mutuo, la igualdad y el respeto a la diversidad.

3.3 Metodología del PI

Se trata de un Plan de formación que tendrá, en algunos aspectos, unos contenidos y estrategias diferentes en los colegios de chicos y de chicas, por el hecho de que algunos aspectos tendrán que adecuarse a las necesidades de cada sexo. Es evidente, por ejemplo, que los chicos necesitan romper algunos estereotipos personales y las chicas otros distintos.

Para garantizar el éxito, es indispensable contar con la implicación de todos: dirección de las escuelas, profesorado y padres. Es necesario contar con el compromiso de los colegios masculinos y femeninos porque sólo con la implicación de los dos sexos conseguiremos educar a nuestros alumnos en la igualdad y la complementariedad.

3.4 Integración en el currículum

El PI tendría que cumplir las siguientes condiciones:

1. Coherencia con unos principios coeducativos



previamente consensuados

2. Coherencia con el Plan de formación

3. Coherencia con la etapa evolutiva:

3.1. El nivel de comprensión de los alumnos

3.2. Los centros de interés de los alumnos

3.3. Necesidades de formación para resolver cuestiones propias de la edad.

3.4. Necesidad de desarrollar actitudes que son necesarias para hacer frente a las diferentes situaciones

4. Conexión con el currículo:

4.1. Conocimiento del medio natural, social y cultural

4.2. Educación para la ciudadanía

4.3. Religión

3.5 Revisión Currículum

Es necesario revisar los contenidos y recursos educativos de todas las materias para que cumplan los principios básicos de la coeducación (Lenguaje, modelos familiares, roles masculinos y femeninos, actitudes sociales, etc.).

4. ESTRATEGIA

4.1 Primera fase

Un equipo de investigación en familia, educación y género junto con directivos de centros educativos elaboró una propuesta teórica que sería la base para el despliegue del Plan de Igualdad.

En esta fase, el objetivo principal era conseguir el consenso en los objetivos generales que pudieran servir de guía hasta conformarse en materiales de trabajo para el aula.

Fruto del trabajo se diseñó el siguiente esquema de objetivos generales y específicos:

1. Reconocer, aceptar y respetar la igualdad entre hombre y mujer

- 1.1.Reconocer la igualdad desde la dignidad personal.
- 1.2.Reconocer la igualdad desde los derechos humanos.

2. Reconocer, aceptar y respetar las diferencias entre hombres y mujeres

- 2.1.Reconocer las diferencias desde la biología.
- 2.2.Reconocer las diferencias desde la psicología.

3. Reconocer, aceptar y respetar la dignidad de la propia persona

- 3.1 Entender y valorar la propia dignidad como persona singular, única e irreplicable.
- 3.2 Entender y valorar la propia intimidad.
- 3.3 Entender y valorar las exigencias de la manifestación de la intimidad en las distintas dimensiones –física-corporal, emocional-sentimientos, racional-pensamientos, social-lenguaje-gestos, trascendente-.

4. Reconocer, aceptar y respetar la dignidad personal de los demás.

- 4.1 Entender y valorar la dignidad de cualquier otro como a persona singular, única e irreplicable.
- 4.2 Entender y valorar la intimidad de los demás.
- 4.3 Entender y valorar las exigencias de la manifestación de la inti-

midad en los diferentes ámbitos – familia, relaciones de amistad entre jóvenes del mismo sexo y distinto sexo, etc.-.

5. Reconocer, aceptar y valorar la necesidad que tenemos unos de otros para la mejora personal.

5.1 Reconocer y valorar la necesidad que tenemos de los demás en nuestro propio proceso de mejora.

5.2 Reconocer y valorar la necesidad de aprender a convivir de manera solidaria, interesándose por los demás y asumiendo el compromiso de ayudarlos en su propia mejora.

5.3 Reconocer y valorar la necesidad de desarrollar habilidades sociales que nos ayuden a ser asertivos.

5.4 Reconocer y distinguir cual es la actitud que corresponde a cada una de las relaciones sociales, padre, madre, hermanos, hermanas, compañeros, compañeras, educadores, conocidos...

5.5 Valorar y querer a las personas por lo que son, sean cuales sean sus ideas, creencias, raza o sexo, y tratarlas con la dignidad que se merecen.

5.6 Valorar y cuidar de las leyes, las reglas de convivencia, la naturaleza y las cosas propias y de los demás.

6. Reconocer, aceptar y valorar cualquier servicio a los demás y a la sociedad

6.1 Valorar el servicio desinteresado a quien lo necesite, la familia, la escuela, el grupo de amigos o amigas.

6.2 Valorar el compromiso de parte de nuestro tiempo a actividades solidarias con personas que lo puedan necesitar.

6.3 Valorar la necesidad de aprender y cumplir compromisos.

6.4 Reconocer y valorar cualquier trabajo como servicio a los demás y a la sociedad.

6.5 Reconocer y valorar la dignidad de cualquier trabajo, remunerado o no, por el servicio que presta.

6.6 Reconocer y valorar que la presencia de hombres y mujeres en el mundo de la empresa contribuya a la humanización de su servicio a la sociedad.

7. Reconocer, aceptar y valorar la corresponsabilidad de hombres y mujeres en la humanización de la sociedad

7.1 Reconocer, valorar y saber hacer efectiva la corresponsabilidad del hombre y de la mujer en el mundo del trabajo.

- 7.2 Reconocer, valorar y saber hacer efectiva la corresponsabilidad del hombre y de la mujer en el entorno familiar.
- 7.3 Reconocer, valorar y saber hacer efectiva la corresponsabilidad del hombre y de la mujer en el mundo del ocio.
- 7.4 Conocer y defender los derechos humanos fundamentales.
- 7.5 Aprender a ser críticos ante las diferentes situaciones de discriminación –también de discriminación de la mujer en nuestra sociedad- y a resolverlas.
- 7.6 Valorar y seguir contribuyendo a los objetivos de igualdad conseguidos en los últimos siglos.

4.2 Segunda fase

Se constituyó un equipo de profesores/as de colegios con el objetivo de desarrollar un plan piloto del Plan de Igualdad para el ciclo superior de Primaria (10-12 años). Se definió en que ámbito educativo se implementarían los objetivos –áreas curriculares, tutoría, planes de formación...- y se diseñaron las actividades a realizar.

Esta fase se daba por finalizada al editar unos materiales adecuados al ciclo superior de Primaria con una guía para el profesor y actividades para los alumnos. La idea principal que anima esta guía es que no existe verdadero cambio educativo si no se llega a este grado de concreción y se realiza de forma sistemática por todo el profesorado.

El curso siguiente, se introdujo el Plan de Igualdad en varios colegios diferenciados para evaluar su puesta en marcha y la idoneidad de las actividades, así como su pertinencia al nivel educativo escogido.

Una vez realizado esta prueba piloto, la experiencia ha servido para orientar el trabajo de la fase siguiente que consiste en elaborar el Plan de Igualdad desde 1º curso de Primaria hasta Bachillerato que mantenga una unidad conceptual y a la vez se adecue a la edad propuesta y que algunas actividades se diferencien para escuelas masculinas o femeninas.

4.3 Tercera fase

La Universidad Internacional de Cataluña se ha encargado de la coordinación técnica del equipo de trabajo, así como de la formación de los profesores que intervienen en la investigación.

En esta fase, el objetivo final es la confección del Plan de Igualdad en todos los niveles educativos con la colaboración del profesorado de 10 colegios de educación diferenciada masculinos y femeninos.

Para realizar este cometido con rigor es necesario de forma paralela programar una formación específica al profesorado y realizar un análisis de la situación de los colegios desde la perspectiva de la coeducación. Se pretende una actualización didáctica y científica con un análisis y revisión de la propia práctica educativa.

El programa práctico se reduce a los siguientes pasos:

1. Cada escuela designa un profesor/a de Primaria y otro de Secundaria para participar en el equipo intercolegial que trabajará los contenidos de cada nivel.
2. Se designa una persona responsable de cada ciclo que trabajará "on line" con el resto de profesores/as.
3. El trabajo inicial será analizar las actividades que ya se realizan desde las distintas áreas curriculares en los distintos colegios y que estén alineadas con los objetivos específicos.
4. La selección de las actividades realizadas en los distintos colegios se podrán incorporar al Plan de Igualdad cuando cumplan los principios coeducativos, sean adecuadas a la edad y no exista una actividad parecida en cuanto a contenido en el plan de formación. Es importante señalar las lagunas en contenidos imprescindibles.
5. Estas personas se reunirán una vez al mes en la Universidad con el equipo científico para recibir formación específica en temas coeducativos y para poner en común el trabajo realizado. En las reuniones, será

necesario concretar el plan de Igualdad hasta el tercer nivel de concreción y revisar las actividades que se hayan preparado.

6. Durante el curso 2009-2010 :

- Realizar un análisis de la situación real de cada colegio mediante la observación dirigida de los profesores/as del Plan de Igualdad y a través de métodos de investigación cualitativa.
- Impartir una formación específica sobre temas de género y coeducación a los profesores/as del Plan de Igualdad.
- Finalizar en abril 2010 el Plan de Igualdad en todos los niveles de Primaria y Secundaria.
- Editar los materiales para su utilización como recurso didáctico en el aula y como material de soporte para el profesor, el alumno y sus familias
- Programar la formación de profesores y padres para el compromiso conjunto en la implementación del Plan.

En definitiva, este material formativo pretende ser un instrumento práctico para que la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas, entre hombres y mujeres sea asumida y se convierta en una práctica habitual para toda la comunidad educativa.





COMISIÓN DIRECTIVA
ALCED ARGENTINA

MIEMBROS DE LA COMISIÓN DIRECTIVA

Presidente:

Lic. Elisabeth Vierheller

Vicepresidente:

Prof. Patricio Barber Soler

Secretaria:

Prof. Mariana Morales Fuentes

Tesorero:

Ing. Fabián Camusso

Vocales:

Lic. Alejandra Símoló, Pbro. Juan Pablo Jasminoy, Lic. Carlos Galmarini,
Arq. Martín Ferreyra.

MIEMBROS DE LA COMISIÓN ACADÉMICA

Lic. Elisabeth Vierheller, Prof. Patricio Barber Soler, Prof. Mariana Morales
Fuentes y Lic. Marcelo Possidente.





ELISABETH VIERHELLER

- Presidente de ALCED Argentina.
- Miembro de WASSE (World Association Single Sex Education)
- Licenciada en Administración y Gestión de la Educación (Universidad Nacional de San Martín).
- Estudia el tema de la Educación Diferenciada desde 2003. Tesina sobre el debate en Francia, EEUU y Alemania.
- Profesora y tutora del nivel secundario en el Colegio El Buen Ayre.
- Cursa Profesorado Universitario en la U.C.A.



PATRICIO BARBER SOLER

- Es Profesor en Filosofía.
- Cursó el "Programa de Desarrollo Gerencial, con orientación a marketing (PDG-UCA 2003)."
- Cursó el Master no universitario en Educación Familiar. Instituto Europeo de Estudios de Educación (IEEE)
- Es Especialista en Educación por la Universidad de San Andrés.
- Ha trabajado en colegios mixtos y diferenciados (en donde tiene una mayor experiencia).
- Ha sido Prefecto General de Disciplina en el colegio OAKHILL de Pilar.
- Actualmente se desempeña como Director General de Secundaria de dicha institución.



MARIANA MORALES FUENTES

- Profesora de Educación General Básica (Instituto de Profesorado del CONSUDEC).
- Profesora en Filosofía (UCA).
- Actualmente es profesora de Filosofía en el Colegio El Buen Ayre y de inglés en el Colegio Northlands.



FABIÁN CAMUSSO

- Ingeniero Aeronáutico. Master en Dirección de Empresas.
- Actualmente Director de Desarrollo y miembro del Consejo de Dirección General de APDES.



ALEJANDRA SÍMOLO

- Profesora de Enseñanza Primaria.
- Lic. en Gestión de la Educación.
- Actualmente ejerce como Directora de Nivel Inicial y EPB en el Colegio Madre Teresa de Virreyes, Provincia de Buenos Aires.
- Desde hace varios años se dedica al trabajo con alumnos de poblaciones en riesgo.





JUAN PABLO JASMINOY

- Párroco de Nuestra Señora de Itatí - Diócesis de San Isidro
- Director General y de Pastoral del Colegio Madre Teresa



CARLOS GALMARINI

- Profesor de Filosofía (UCA)
- Rector Colegio Holy Cross
- Profesor de Ética en la carrera de Filosofía (UCA)



MARTIN FERREYRA

- Arquitecto.
- Licenciado en Organización y Gestión Educativa. Master en Dirección de Empresas.
- Es Director Ejecutivo de los Colegios Holy Cross, mujeres y varones (Buenos Aires, Argentina). Tiene más de dos décadas de experiencia como profesor y directivo y asesor de colegios.



MARCELO POSSIDENTE

- Licenciado en Ciencias Biológicas, título expedido por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires.
- Profesorado en Disciplinas Industriales - UTN (Universidad Tecnológica Nacional).
- Programa de Capacitación directiva (PCD) - APDES en convenio con Universidad Austral.
- Actualmente se desempeña en el Colegio Los Molinos como Miembro del Consejo de dirección
- Director del Departamento de Orientación.
- Profesor titular Biología Molecular. 3ero. Polimodal.
- Profesor titular Science. 2 do. ESB.

