

## ¿Coeducación o Educación Segregada por Sexo? Una Aproximación desde la Perspectiva de la Educación de Género

### Coeducation or Education Segregated by Sex? An Aproximation from the Perspective of Gender Education

Lidia Alcalay, Neva Milicic, Alejandra Torretti y Christian Berger  
Pontificia Universidad Católica de Chile

El contexto escolar constituye un espacio en el cual se transmiten mensajes que influyen poderosamente en la construcción que alumnos y alumnas hacen de su identidad personal y de sus proyectos de vida. Generalmente estos mensajes forman parte del currículum oculto, lo que hace muy difícil su detección y por ende, su modificación. Este artículo presenta una reflexión acerca del impacto que tienen los modelos coeducacionales y segregados por sexo, sobre los aprendizajes que hacen los jóvenes en relación a su identidad de género. Se concluye que, independientemente de la modalidad educativa, lo importante es visibilizar la temática del género en el contexto escolar, de modo que padres y profesores tomen conciencia de las fortalezas y debilidades presentes en cada género para poder así planificar en forma más eficiente las estrategias educacionales.

In the school context, messages that have a powerful influence in the construction of students' identity and life projects, are transmitted. In general, these messages are part of the hidden curriculum, situation that makes them difficult to identify and thus, to modify. This paper presents an analysis about the impact that coeducational models and those segregated by sex, have on what students learn about their gender identity. The authors conclude that, independently of the modality, what is necessary is to make visible the implicit gender education in the school context, so that parents and teachers take conscience about the strengths and weaknesses present in each gender, and become more effective in the planification of educational strategies.

#### Introducción

La Reforma Educacional, tanto a nivel mundial como en nuestro país ha puesto de manifiesto la importancia de incluir objetivos transversales en el currículum. Estos han sido descritos por Coll como aquellos contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, a través de una educación en valores, que permita a nuestros alumnos sensibilizarse y posicionarse frente a los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso libremente asumido (Coll, 1993, en Ahumada 1998, p. 103). A partir de esta definición se puede concluir que una educación de calidad debiera plantearse entre sus objetivos el logro de aquellos aprendizajes necesarios para un desarrollo socioafectivo sano y maduro, que favorezca la actualización de las potencialidades de los estudiantes.

A continuación se presenta una reflexión acerca del objetivo transversal referido a la adquisición de

una identidad de género adecuada y su relación con la organización del contexto escolar; específicamente si éste es coeducacional o si es segregado por sexo. La necesidad de plantear este tema se sustenta en el hecho que el cambio en los roles sexuales, tanto masculinos como femeninos, requiere de una definición concordante desde las políticas educacionales, las cuales debieran favorecer -tanto en hombres como en mujeres- el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para poder enfrentar los desafíos del mundo actual en forma exitosa y para lograr una interacción más constructiva y enriquecedora entre ambos géneros.

Los mensajes que entregue la escuela respecto a qué implica ser mujer y ser hombre, influirán poderosamente en la construcción que los jóvenes hagan de su identidad personal y de sus proyectos de vida. Históricamente, las diferencias de educación en relación a los géneros, formaba parte del currículum explícito, puesto que ésta era una opción que la sociedad brindaba sólo a los hombres. Las mujeres no tenían acceso a ella en ninguno de sus niveles y para poder acceder a ella tuvieron que dar grandes luchas personales y grupales. En la actualidad, se plantea que forman parte del currículum oculto, más que corresponder a una planificación explícita y programática de los contenidos y actitudes que se

---

Los autores son docentes de la Escuela de Psicología.  
La correspondencia relacionada con el artículo dirigirla a Lidia Alcalay o Neva Milicic. Vicuña Mackenna 4860, Stgo. Chile. Teléfono: (56-2) 686 4875 o 686 5905; Fax: (56-2) 686 4844; E-mail: lalcalay@puc.cl, nmilicic@puc.cl

quieren favorecer para uno y otro género en el sistema escolar. Por lo tanto, si se desea intervenir en esta área, se hace perentorio considerar tanto el currículo explícito como el implícito; es decir tanto el análisis de los contenidos como de las interacciones que se dan en el ambiente escolar.

### *Hombres y mujeres manifiestan necesidades diferentes*

Diversos estudios realizados durante los últimos años por los autores del presente artículo, orientados a estudiar la percepción que los adolescentes tienen de su propia identidad de género, han señalado en forma reiterada un tema emergente, tanto para hombres como para mujeres: la relevancia que tiene la interacción entre los géneros en el contexto escolar para la construcción de la propia identidad (Alcalay, Milicic & Torretti, 1987, 1989, 1995; Milicic, Berger, Alcalay & Torretti, 2000<sup>1</sup>). Dichos estudios ponen de manifiesto el interés de los jóvenes de poder contar con algunos espacios separados para cada uno de los géneros, así como también la existencia de necesidades diferentes en cada grupo. Por ejemplo, los hombres presentan una atribución causal en la que señalan que una parte significativa de su violencia proviene de no contar con una suficiente oferta de actividades para ocupar su tiempo libre. También manifiestan interés por informarse, en un ambiente protegido, acerca del desarrollo de su sexualidad, sin tener que aparentar ser "machos recios" ante sus compañeras.

Las mujeres en cambio, plantean que necesitan espacios para conversar y reflexionar sobre temas relacionados con la intimidad, sin la presencia de sus compañeros varones a los que perciben como más inmaduros y perturbadores para la reflexión, ya que tienden a banalizar a través de bromas y ridiculizaciones aquellos aspectos que para ellas resultan relevantes y significativos; las jóvenes expresan que una interacción de esta naturaleza les coharta la capacidad de vinculación y de autoexposición (Milicic, Berger, Alcalay & Torretti, 2000).

Mensajes como los anteriores, que provienen de hombres y mujeres adolescentes de todos los niveles socioeconómicos, plantean el desafío de reconocer y visibilizar la temática del género en el contexto escolar, y de abrir debate acerca del impacto que tienen los modelos coeducacionales y segrega-

dos por sexo, sobre los aprendizajes que hacen los jóvenes en relación a su identidad de género.

### *El modelo coeducacional*

Desde hace ya algunos años se puede apreciar un cuestionamiento respecto a la conveniencia de educar a niños y niñas en escuelas coeducacionales. Quienes actualmente apoyan una educación segregada por sexo, lo hacen principalmente basándose en la evidencia que dicha estructura favorecería más a las mujeres ya que éstas estarían expuestas a una situación de desventaja y discriminación en contextos coeducacionales. Entre los argumentos que se esgrimen, está el hecho que en un mundo en que aún existe una evidente inequidad entre los géneros, en que las mujeres se encuentran en una situación de desventaja respecto a los hombres, en un mundo en que los mismos profesores han sido en su mayoría socializados de manera tradicional, un entorno coeducacional estaría reproduciendo y por lo tanto enseñando tempranamente en la vida de los estudiantes estas formas tradicionales de relación entre hombres y mujeres. Estos patrones de interacción se verían reforzados por los mensajes tanto explícitos como implícitos que entregan los profesores, así como por la vivencia de las relaciones que alumnos y alumnas establecen entre sí y que constituyen también una reproducción de modelos aprendidos fuera de la sala de clases.

La educación segregada por sexo fue la forma inicial de conformar escuelas y liceos. Esta estructura fue cuestionada hace ya varias décadas al plantear que un ambiente segregado era artificial y en nada se parecía al mundo real en que viven y al que tendrán que incorporarse los estudiantes, y que por lo tanto de esta manera no se estaba favoreciendo una preparación integral para enfrentar aquellos aspectos que guardan relación con las interacciones entre los sexos. Los promotores de la coeducación usaron el argumento que hombres y mujeres, aprendiendo juntos, conforman un sistema más realista y natural, constituyéndose en la mejor preparación para una sociedad democrática. Espinosa, Ochaita y Espinosa (1999) sostienen que la coeducación es el sistema cultural dominante en nuestros días y en nuestro sistema educativo, y está basado en el principio democrático de la igualdad de oportunidades para todos los individuos. La asunción de este principio de igualdad supone que la educación que reciben los alumnos y alumnas debe ser exactamente la misma, tanto en lo que se refiere a los contenidos curriculares como a las prácticas educativas.

<sup>1</sup> El artículo citado corresponde a un informe de resultados obtenidos en una investigación en curso de los autores, por lo que será citado en reiteradas ocasiones en el presente artículo.

Al respecto, Alcázar (2000) sostiene que la educación mixta o coeducacional se inició básicamente por un afán de buscar la igualdad de la mujer en la educación, pero que los estudios de los últimos cinco años han demostrado que esta igualdad no se logró ya que no hubo más acceso de mujeres a carreras típicamente masculinas; de hecho “las arquitectas, ingenieras, doctoras y técnicas salen, en su gran mayoría, de colegios sólo de mujeres, mientras que en los colegios mixtos tiende a perpetuarse ese rol de mujeres para humanidades y hombres para ciencias” (op. cit. p. 4). Para reafirmar este punto, Alcázar señala que de acuerdo a los resultados del Simce, en las escuelas municipalizadas, subvencionadas y particulares, los resultados son mejores en aquellas de mujeres, independientemente del estrato socioeconómico.

*En contextos coeducacionales las mujeres tienden a ser más invisibles*

A pesar de la ideología que está a la base de los sistemas mixtos, en cuanto a proporcionar igualdad de oportunidades a hombres y mujeres, la forma de llevarla a la práctica dado el androcentrismo arraigado en nuestra sociedad- pareciera resultar menos beneficiosa para las mujeres que para los hombres. Una de las desventajas que la coeducación representa para las mujeres radica en el hecho que en clases coeducacionales son los hombres los que generalmente atraen más la atención de los profesores que las mujeres (Gilligan, 1982). Spender (1982) observó que las niñas, particularmente en los últimos años de enseñanza básica, presentan dificultad para hacer preguntas y expresar sus puntos de vista frente a sus compañeros varones ya que temen exponerse y equivocarse por miedo a ser ridiculizadas por estos últimos. En esta misma línea, Gill (1991) señala que se aprecia una mayor interacción entre profesor y alumnos varones cuando dicho profesor tiene escasa experiencia, en cambio los profesores con mayor experiencia utilizan estrategias en la sala de clases para reducir el desbalance en la interacción con niños y niñas; sin embargo, los varones siguen recibiendo más atención por parte de los profesores, que sus compañeras. Esta mayor demanda de atención hace que los profesores, para mantener atentos y motivados a los hombres, tengan que ajustar el curriculum a sus intereses, de modo que finalmente la enseñanza termina siendo dirigida básicamente a los varones. En un extenso estudio observacional, Gill (1992) indica que los hombres

realizan una mayor cantidad de preguntas triviales y hacen comentarios aún cuando no han leído el material, simplemente para obtener la atención del profesor, en cambio las niñas tienden a pedir ayuda o clarificación de sus dificultades e interrogantes a sus amigas o compañeros de banco, en vez de a sus profesores.

Esta menor visibilidad de las mujeres en el sistema escolar no sólo se reduce al ámbito de las actividades e interacciones, sino que también está presente en los contenidos curriculares, donde la presencia femenina destaca por su ausencia. Al respecto, González (1998), plantea que si bien el sexismo es mutilador para ambos sexos, ya que limita sus expectativas, es doblemente negativo para las mujeres al devaluarse sistemáticamente sus comportamientos y capacidades, lo que hace que ellas terminen percibiéndose en un lugar secundario y subordinado en la sociedad.

Una de las ventajas que se atribuyen a la educación segregada por sexo, precisamente se basa en la posibilidad de postergar este tipo de inequidades hasta una etapa del desarrollo en que los jóvenes posean una formación más completa de su identidad y de la valoración de sus habilidades y competencias; ello implica haber contado con la posibilidad de probarse en la realización de una mayor diversidad de roles, en un contexto que no les imponga limitaciones y les defina caminos preestablecidos.

*Diferencias en el ritmo maduracional*

Un aspecto que no se puede dejar de considerar, en un sistema escolar que quiere favorecer la igualdad de oportunidades para ambos géneros, es la diferencia en los ritmos de maduración en el desarrollo de hombres y mujeres, particularmente a partir de la pubertad. No solo el crecimiento físico y el desarrollo sexual comienza más tempranamente en las niñas, sino también el proceso de maduración psicosocial. Incluso los mismos jóvenes tienen una clara conciencia de estas diferencias. Por ejemplo, en un estudio realizado con alumnos de 8° Básico, los varones demostraron tener una percepción de sus compañeras de curso como más maduras, más capaces de demostrar afecto y cariño y más ordenadas y tranquilas, en tanto ellos mismos se perciben como más violentos, con dificultades para resolver problemas y de expresar sentimientos. Asimismo, los hombres consideran que ellos son más agrupados (pandillas), en tanto que las mujeres son más independientes pero conversan más (Milicic, Berger,

Alcalay & Torretti, 2000).

Por su parte, este mismo estudio señala que las mujeres perciben a los hombres como débiles, con poca personalidad (apocados), inmaduros, orgullosos; respecto de sus características positivas, los consideran cariñosos y responsivos al buen trato, más confiables y leales, sin rivalidades entre ellos. Ellas mismas se perciben como más responsables y maduras, organizadas y persistentes, más reservadas que los hombres, y perciben sobre ellas más exigencias sociales y por ende mayor responsabilidad sobre sus actos que los hombres.

Estas diferencias de maduración dificultan la relación entre hombres y mujeres en esta etapa de su desarrollo debido a la falta de coincidencia en los intereses, preocupaciones, actitudes y conductas. Para poder atender estas diferencias parece necesario poder contar, en el contexto escolar, con algunos espacios exclusivos para hombres y mujeres, en los cuales alumnos y alumnas puedan sentirse con la libertad, honestidad y espontaneidad para expresarse, compartir y reflexionar acerca de sus inquietudes y necesidades, en un contexto de aceptación, apertura, respeto y comprensión entre pares.

#### *Diferencias en los logros académicos*

Respecto a los logros académicos de los adolescentes una pregunta que surge de inmediato, es por qué si al iniciar la enseñanza escolar el desempeño académico de las mujeres es igual o superior al de los hombres (ver Tabla 1), al terminar la enseñanza media esta situación se revierte, lo que se hace particularmente evidente si se analizan los resultados de la PAA (ver Tabla 2).

Estos datos concuerdan con los de los alumnos de Estados Unidos, los que indican que en aquellas pruebas utilizadas para la admisión a las universidades (SAT y ACT), los hombres obtienen mayores puntajes que las mujeres. Por otra parte, en las pruebas estandarizadas que se administran durante la escolaridad, Naep y Timss, las que en cierta forma podrían homologarse al Simce, los resultados refuerzan las creencias tradicionales respecto a las fortalezas de niñas y niños. Las primeras obtienen los mayores puntajes en lectura y escritura, en tanto que los niños obtienen sus mayores puntajes en historia, geografía, matemáticas y ciencias (AAUW, 2000).

¿Qué ha pasado en el camino con estos alumnos?  
¿Qué situaciones han favorecido estos resultados?  
¿Qué cambios se deberían introducir para que las mujeres no salgan de Enseñanza Media con una situación de desventaja?

Según Hoffman, Paris y Hall (1995) una de las variables importantes de considerar es el tipo de interacciones y verbalizaciones con que los profesores alientan a sus alumnos y alumnas cuando un trabajo no les resulta bien. Según ellos "el tratamiento de los profesores a los niños y niñas difiere en algo más que en las formas de crítica. Algunas diferencias pueden ser importantes para explicar por qué tras años de adelantar a los niños en los exámenes de matemáticas, las niñas empiezan a quedarse atrás cuando llegan al 7° curso" (p. 256).

Ya en 1978, Dweck, Davidson Nelson y Enna, planteaban que la actitud de desesperanza de las

Tabla 1

*Porcentaje de repitentes en Primer Año. Selección de países<sup>2</sup>*

País	Hombre/Mujer	Hombre	Mujer
Argentina	5.6	-	-
Belice	10.5	11.8	9.0
Brasil	18.4	-	-
Colombia	9.2	9.6	8.8
Costa Rica	8.7	9.9	7.5
Cuba	2.8	-	-
Ecuador	4.5	4.8	4.1
Guyana	4.1	4.7	3.4
Honduras	12.0	-	-
México	7.0	8.1	5.9
Nicaragua	15.0	16.4	13.6
Paraguay	8.1	9.2	6.9
Uruguay	9.9	11.5	8.2

Fuente: Unesco, Unesco Statistical Yearbook, 1994.

Tabla 2

*Diferencia de resultados hombres-mujeres, según tipo de prueba (Promedio 92-98)*

Prueba	Hombres	Mujeres	Diferencia
PAA	524.7	493.4	31.3
Biología	510.5	493.1	17.5
Física	506.5	478.5	28.0
Química	508.7	493.0	15.7
Cs. Sociales	528.2	480.2	48.0
Matemáticas	508.5	487.6	20.9

Fuente: María José Lemaitre (1999) Algunas precisiones sobre el concepto de equidad y su abordaje. Trabajo presentado en el Seminario "Educación, Exclusión Social y Género".

<sup>2</sup> Porcentaje de repitentes: Número total de alumnos que se encuentran matriculados en el mismo curso que el año anterior, expresado como porcentaje del total de alumnos matriculados en ese nivel.

mujeres frente a un fracaso escolar, estaría influenciada por la respuesta diferencial de los profesores al fracaso de los niños y de las niñas. Según los autores, cuando los hombres fracasan, los profesores les comunican que les faltó esfuerzo y que han sido desordenados para enfrentar la tarea. A las niñas, en cambio, cuando fracasan en las tareas escolares se les señalan los errores y se les felicita por los esfuerzos desplegados. Este mensaje, implícitamente, favorece un sentimiento de desesperanza respecto a los logros académicos.

#### *Género y autoestima*

En un estudio realizado por Milicic y Gorostegui (1993), donde se evaluó la relación entre el nivel de autoestima y sexo, en una muestra de 935 niños chilenos que cursaban entre 3º y 6º año de Enseñanza Básica, los resultados indicaron que los varones muestran en promedio, niveles de autoestima significativamente más altos que las niñas. Las niñas superaron a los varones sólo en el subfactor conducta y presentaron los más bajos puntajes en el subfactor ansiedad, lo que indica que son más temerosas, preocupadas y se sienten menos satisfechas que los niños. Estas diferencias se ven acrecentadas aún más, cuando se asocia la variable sexo con niveles socioeconómicos más bajos.

Estos resultados que indican un mayor nivel de autoestima en alumnos que en alumnas, puede relacionarse con un estudio de Tauris, Bauvin y Gartner de 1993 (citado en Viorst, 1996), el cual refiere que al interrogar a 2000 alumnos de Educación Básica, en Colorado, acerca de qué sucedería si a la mañana siguiente descubrieran que habían cambiado de sexo, ambos géneros están de acuerdo en que es mejor ser hombre que ser mujer. Las respuestas dadas por ambos grupos son preocupantes; los hombres lo ven como un desastre o fatalidad, dicen cosas como "si fuera una chica me mataría", "tendría que cocinar, hacer de madre y tonterías así". Por su parte las niñas dicen cosas como: "si fuera varón, toda mi vida sería más fácil" o, "si fuera varón, quizás mi papá me habría querido".

En un estudio realizado por Josephs, Markus y Tafarodi (1992) se pudo observar cómo las diferencias de género influyen en la autoestima. Así, por ejemplo, la evidencia del estudio indica que los hombres se perciben a sí mismos como con mejores niveles de habilidades cognitivas, en tanto que las mujeres tienden a presentar un mayor nivel de autoestima en lo que se refiere a su capacidad de in-

terconexión con otros. Marsh (1989) por su parte encontró que los hombres tienen mejores niveles de autoestima en lo que respecta a matemáticas y habilidades físicas, en tanto que las niñas se perciben superiores en las áreas verbal y de lectura. Otro interesante aporte es el entregado por Knox, Funk, Elliot y Bush (1998), quienes analizan la apreciación de la autoestima global de hombres y mujeres, llegando a la conclusión que una baja autoestima global estaría explicada en gran medida por una baja percepción en el funcionamiento de aquellas áreas tradicionalmente asignadas a cada sexo. Así por ejemplo, las mujeres con baja autoestima global se perciben con un bajo nivel de funcionamiento en las áreas sociales y verbales, en tanto que la autoestima global baja en los hombres se relacionaría con falta de habilidad matemática y con otros dominios tradicionalmente masculinos como la fuerza física.

Una parte importante de estas diferencias puede atribuirse a diferencias en el proceso de socialización para ambos géneros en el contexto escolar, siendo el sistema escolar un ambiente particularmente importante para promover en los hombres una mayor valoración y desarrollo de la afectividad y en las mujeres una mayor valoración y desarrollo de ciertas competencias académicas como matemáticas, ciencias y computación, entre otras.

#### *Educación segregada*

Se ha planteado que los colegios segregados ofrecerían a las mujeres un tipo de ambiente similar, en cuanto a oportunidades y exigencias, a aquellos que se ven expuestos los hombres tanto en colegios coeducacionales como en la sociedad, lo que les permitiría desarrollar mayor asertividad, confianza en sí mismas y habilidades de liderazgo. También se destaca el hecho que en estas escuelas, las mujeres podrían concentrarse más en los aspectos académicos y no tanto en la popularidad social, lo que les permitiría focalizarse en objetivos como crecimiento intelectual, curiosidad académica, autonomía y autoestima.

Respecto a los resultados de la educación en colegios sólo para hombres, parece haber consenso que el nivel de agresividad y de violencia en las escuelas masculinas es mucho mayor que en escuelas mixtas (Askew & Ross, 1991). Si bien se sabe que los hombres son más agresivos que las mujeres debido a su mayor nivel de testosterona en el torrente sanguíneo, el cual actúa durante el período perinatal así como en la pubertad a través de la reorgani-

zación tanto del cuerpo como del sistema neurohormonal (Mazur & Booth, 1998), esto no hace de la violencia algo aceptable; debe considerarse como problemática y no como una parte más del hecho de ser hombre. Mazur y Booth (1998) sostienen que un incremento o un alto nivel de testosterona favorece la conducta dominante orientada a lograr o mantener un status elevado, lo cual implica búsqueda de poder.

En un estudio realizado por Askew y Ross (1991), las autoras estudiaron el tema del sexismo en aproximadamente 30 escuelas masculinas, llegaron a la conclusión que los jóvenes son víctimas de su socialización y experimentan dificultades debido a la presión que se ejerce sobre ellos para que demuestren su masculinidad y escondan su vulnerabilidad. Las autoras sostienen que la agresividad y la conducta ruda son bien vistas en los alumnos y la explicación suele ser que se les anima a ser duros y saber defenderse solos. No es que exista un llamado abierto a la violencia, sino más bien un mensaje relacionado con que ésta no es mala mientras no se lleve a extremos, ya que es una forma adecuada de "cuidar de uno mismo" y, en muchas ocasiones, puede ser una forma de aumentar el status social entre los demás. De esta forma, quizá el mensaje más importante que los niños aprenden en el contexto escolar, es el de evitar a toda costa que los demás piensen que les da miedo pelear.

Otro aspecto que destaca el estudio como un rasgo constante en las actividades de muchos jóvenes es la competitividad. Es más, no sólo compiten en casi todas las actividades en que participan, sino que es la propia competencia lo que parece constituir su fuente de motivación primordial. También se observó que los niños no aspiran a desempeñar roles de "cuidador" o a profesiones tradicionalmente femeninas. Las observaciones indicaron que es muy poco el tiempo de actividad escolar que los alumnos dedican a "ensayar" habilidades de interacción personal, comunicación íntima y conductas de cuidado y cooperación como hacen las niñas. Pareciera ser que, dado que las actividades y el juego relacionado con ellas se identifican como "femeninas", tal conducta puede ser evitada por no considerarla "masculina".

Mahoney (1985, citado en Askew & Ross, 1991) afirma que, dado que en las escuelas de hombres no se presenta la oportunidad de dominar a las mujeres, tanto física como verbalmente, la masculinidad tiene que demostrarse de alguna otra forma -generalmente mediante la fuerza física- lo que da como resultado,

más violencia. Mahoney señala que en todas las escuelas masculinas se crea un grupo de "niños que no lo son del todo". A este grupo se les considera "afeeminados" y se les vincula constantemente con las mujeres. De esta forma se establece una jerarquía sexual y algunos alumnos tienen que desempeñar el papel que harían las alumnas en una escuela mixta. Estas conductas guardan relación con la presión ejercida sobre los hombres para erigir y preservar una fachada "masculina" de dureza, impasibilidad ante el dolor y de ausencia de emotividad.

A la luz de las evidencias antes mencionadas se pueden pensar diferentes alternativas, que conjuguen de la mejor forma posible ambos modelos educacionales. Por ejemplo, existen casos de establecimientos en que hay clases exclusivas para hombres o para mujeres dentro de un establecimiento coeducacional. También se podrían pensar otras alternativas de segregación, como por ejemplo dejar los primeros seis años de la Enseñanza Básica coeducacionales, segregar por sexo de 7° Básico a 1° Medio, ya que este es el período en que los ritmos de maduración se ven más distanciados, y volver a la modalidad coeducacional después.

Cabe preguntarse entonces, ¿Cuáles serán las mejores alternativas para otorgar un ambiente equitativo a hombres y mujeres, donde se posibilite a ambos sexos, el desarrollo de todas sus potencialidades? ¿Cuál sería el mejor ambiente educacional para favorecer en las mujeres mayores logros académicos y en los hombres un mayor desarrollo afectivo? Respecto a determinadas asignaturas, como por ejemplo en el caso de las matemáticas ¿Hay ciertos aspectos como el razonamiento, que para los hombres resulta más fácil y por lo tanto, dependiendo de cómo se enfoque la enseñanza, se podría estar dejando fuera a la mujer y así frenando su desarrollo? ¿Es la educación de un sólo sexo mejor en ciertas etapas del desarrollo? ¿En ciertas clases? ¿Para cierto tipo de alumnos? Por ejemplo, ¿Están mejor las niñas tímidas y calladas cuando el ambiente es sólo de mujeres? ¿En qué circunstancias la coeducación es más beneficiosa?

#### *Los resultados de las investigaciones no son concluyentes*

El informe *Separated by Sex: A Critical Look at Single-Sex Education for Girls* (1998), emitido por la American Association of University Women (AAUW) Educational Foundation, desafía la idea que la educación segregada por sexo es mejor que

la coeducación. De acuerdo al informe, la investigación existente no es concluyente. Muchos de los estudios encontraron que, aún cuando los colegios segregados parecen tener efectos positivos en el logro de las mujeres en comparación con los colegios coeducacionales, una vez que estos resultados se ajustaron con respecto a variables como NSE de los alumnos, habilidad antes de ingresar y estrategias de selección del colegio, las diferencias disminuyeron o desaparecieron.

Los resultados de las investigaciones analizadas en el informe indican que:

- a) En general no existe evidencia que la educación segregada por sexo es mejor para las niñas que la coeducación.
- b) Algunos tipos de programas segregados por sexo producen resultados positivos en algunos estudiantes, incluyendo una preferencia por las matemáticas y la ciencia en las mujeres. Aún cuando el logro en las mujeres ha mejorado en algunos colegios segregados por sexo, no ha habido un incremento significativo en el logro de las mujeres en clases segregadas por sexo.
- c) No se puede escapar al sexismo en colegios y cursos segregados. Aún cuando en la creación de iniciativas segregadas está implícito el objetivo de reducir o eliminar el estereotipamiento sexual, la evidencia indica que las clases y colegios segregados pueden reforzar los estereotipos acerca de los roles masculinos y femeninos en la sociedad, de la misma manera que pueden hacerlo los programas coeducacionales. Se podría afirmar entonces que ningún ambiente, ya sea segregado o coeducacional, permite escapar de manera segura al sexismo. Solo una buena capacitación de profesores permite reducir el estereotipamiento sexual, tanto en programas coeducacionales como segregados.

Entre los resultados positivos de algunos programas segregados descritos en el informe se puede mencionar: un incremento en la valoración de las niñas respecto a matemáticas y ciencias; un incremento en la capacidad de riesgo de las mujeres; y un incremento en la confianza de las mujeres respecto a su competencia académica. Sin embargo existe polémica entre los investigadores si estos beneficios son producto de factores propios de programas segregados o de factores que promueven una buena educación como clases y colegios pequeños, un currículum académico intensivo y un ambiente controlado y disciplinado.

Los autores del informe destacan que se descono-

ce el impacto en el largo plazo de la educación segregada en hombres y mujeres y que se requiere de más investigación. Mientras tanto, sin embargo, los estudios sugieren que algunas prácticas exitosas y cualidades comunes a la educación segregada debieran trasladarse a ambientes coeducacionales. Una conclusión central del informe es que la calidad de una buena educación promueve el logro de los alumnos, independientemente de si los niños y las niñas aprenden juntos o separados. Lo que demuestran las investigaciones es que separar por sexo no es la solución para la inequidad en educación. Cuando los elementos de una buena educación están presentes, tanto niños como niñas tienen éxito. Esto incluye clases y colegios pequeños, un currículum riguroso y focalizado, estándares altos, disciplina, buenos profesores, prácticas equitativas y preocupación por eliminar los sesgos de género.

### Discusión y Conclusiones

Si bien es cierto que la literatura revisada, tanto desde la fundamentación teórica como de los datos que se entregan, no permite dar una respuesta clara a la pregunta “¿Educación segregada o coeducación?”, sí se puede concluir que desde la perspectiva de la planificación educacional y del perfeccionamiento docente, se hace necesario buscar fórmulas nuevas y creativas para resolver el problema de las diferencias de socialización en el contexto escolar. Es necesario, entonces, buscar respuestas innovadoras a preguntas relacionadas con ¿Cómo se pueden igualar las oportunidades, en el contexto escolar, para hombres y mujeres? ¿Cómo tomar conciencia de las discriminaciones que, consciente o inconscientemente, se hacen en relación a niños y niñas y que les afectan negativamente? ¿Cómo diseñar contextos educativos desde la organización, la metodología, la interacción profesor alumno y la interacción entre pares, que potencien al máximo el desarrollo de ambos géneros? ¿Cómo contribuir, desde el contexto educacional, a la valoración equivalente de los aportes femeninos y masculinos, a los dominios de lo público y lo privado?

Es evidente que el mundo en que vivirán los estudiantes de hoy será cada vez más exigente en cuanto a las demandas a las que se verán expuestos. Cada vez más las mujeres se verán obligadas a incursionar en el mundo de lo público al tiempo que los hombres tendrán que incorporarse cada vez más al mundo de lo doméstico y de lo privado. Si bien esto es una necesidad, también podemos decir que estos cambios

sociales plantean el desafío y la oportunidad para desarrollar aquellos aspectos que, en un mundo tradicional estaban de alguna manera vedados. Hasta hace muy poco tiempo, tanto hombres como mujeres se vieron cohartados en el desarrollo de una parte importante de sus potencialidades y no porque su condición de hombre o mujer se lo impidiera, sino simplemente porque la forma en que estaban normados los roles en la sociedad, no lo permitía.

Suponemos que si hombres y mujeres desarrollan aquellos aspectos en los que históricamente se han visto cohartados, su calidad de vida mejorará. La flexibilización de roles les dará la posibilidad de contar con un repertorio de conductas que les permita enfrentar con éxito una mayor y más variada cantidad de demandas del entorno. Del mismo modo, dicha flexibilidad de roles permite que cada género conozca y experimente lo que tradicionalmente ha correspondido al otro y por lo mismo le ha sido vedado, lo que creemos favorecerá la validación y valoración entre sexos, y se traducirá en el desarrollo de relaciones interpersonales caracterizadas, en mayor grado, por la aceptación y empatía.

La posibilidad de sentir que se puede ser efectivo tanto en las relaciones y el cuidado de otros como en la resolución de problemas técnicos, científicos y sociales, la posibilidad de expresar y recibir afecto y al mismo tiempo defender los propios derechos, permitirá a hombres y mujeres poder optar por un proyecto de vida desde sí mismos, con la libertad que significa elegir y no simplemente con la pasividad que significa acatar lo que la sociedad impone.

Queda claro que sería una sobresimplificación pensar que la respuesta a estas necesidades se podría encontrar mediante la sola selección de una modalidad educacional por sobre la otra. Pensar que la sola adopción de la coeducación o de la educación segregada garantiza la abolición de una socialización estereotipada y perjudicial, para el desarrollo pleno de las potencialidades de ambos géneros, parece simplista y restringido.

A la luz de las evidencias, antes descritas, resulta claro que hay que buscar estrategias que fortalezcan las potencialidades y enfrenten las debilidades de cada una de las modalidades. En el contexto de la coeducación, que probablemente es la alternativa escogida por las mayorías, o bien la única opción posible (como ocurre en la educación gratuita chilena), se hace necesario proporcionar espacios en que los géneros puedan interactuar en forma independiente. Contar con espacios de interacción exclusivos para pares del

mismo sexo, donde compartir intereses, gustos, problemáticas, ansiedades y temores, proporciona mayor libertad y mayor igualdad para la reflexión y la autoexposición, ya que no se cruzan variables típicas de las interacciones con el otro sexo como son la atracción, la ansiedad, la necesidad de mostrar una imagen para tener un impacto positivo en el otro sexo, entre otras. Desde la perspectiva de los objetivos transversales la adquisición de una identidad, y por ende de una identidad de género, constituye un tema central, el cual probablemente pasa por las interacciones con el otro sexo, pero también por una reflexión con las personas del mismo sexo. Especialmente en lo que respecta al desarrollo personal, este espacio parece fundamental.

En esta perspectiva, e independiente de si se trata de una modalidad coeducacional o segregada por sexo, es importante que el sistema escolar reconozca las fortalezas y debilidades en cada género y exprese su preocupación por favorecer el desarrollo de las áreas que se encuentran más débiles en cada grupo. En las mujeres es especialmente importante fortalecer las competencias cognitivas y la autoestima intelectual, el enfrentamiento más racional de los problemas y la capacidad para asumir riesgos. En los hombres es importante fortalecer la inteligencia intra e interpersonal, que supone mayor conexión consigo mismos y empatía, mayor altruismo y compromiso en las relaciones y control de los impulsos agresivos.

Esta tarea, que sin duda es un desafío que debe ser asumido por el sistema escolar y la familia, requiere de una buena capacitación de profesores y padres, tendiente a sensibilizarlos y a hacerlos tomar conciencia de los costos, para ambos géneros, que conlleva continuar con una socialización tradicional y estereotipada. Una socialización que no prepara ni entrega los elementos necesarios a los jóvenes, para responder satisfactoriamente a las demandas que les serán formuladas, tanto desde el ámbito de lo cognitivo como de lo afectivo, de lo racional como de lo relacional, de lo privado como de lo público, que promueve más los desencuentros que los encuentros entre hombres y mujeres, con las consecuencias y costos sociales y personales, que tan bien conocemos.

## Referencias

- Ahumada, P. (1998). La temática transversal: Posibilidades y limitaciones para su incorporación curricular. *Revista Pensamiento Educativo*, 22, 101-119.
- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (1987). Análisis de algunos aspectos de la identidad femenina en un grupo de adolescentes mujeres. *Revista Chilena de Psicología*, IX(1), 65-76.



- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (1989). Análisis de algunos aspectos de la identidad femenina en un grupo de adolescentes varones. *Revista Chilena de Psicología*, X (1), 21-30.
- Alcalay, L., Milicic, N. & Torretti, A. (1995). Desarrollo personal y educación: un estudio de la percepción de necesidades en alumnas de 7° y 8° año de Enseñanza Básica. *Psyche*, 4 (1), 69-79.
- Alcázar, J.A. (23 de Abril de 2000). ¿Juntos o separados? *La Gaceta del Sur*, N° 1330, Concepción.
- American Association of University Women, AAUW (Enero 2000). Gender equity in education: Myth vs. reality. <http://www.aauw.org/1000/pospapers/geicbd.html>
- Askew, S. & Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran*. Barcelona: Paidós.
- Dweck, C.S., Davidson, W., Nelson, S. & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness. *Development Psychology*, 14, 268-276.
- Eagley, A.H. (1987). *Sex difference in social behavior: A social role interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J.S. & Hoffman L. (1984). Sex roles, socialization and occupational behavior. In H.W. Stevenson & A.E. Siegel (Eds.), *Child development research and social policy*. (Chapters 9,10). Chicago: University of Chicago Press.
- Espinosa, M. A., Ochaíta, E. & Espinosa (1999). *La educación para la igualdad entre los géneros en secundaria obligatoria*. Madrid: Dirección General de la Mujer.
- Gill, J. (1991). *Differences in the making! The construction of gender in Australian schooling*. Unpublished PhD thesis, Adelaide: University of Adelaide. London: Routledge.
- Gill, J. (1992). Is single sex schooling the answer to the equity equation? *Perspectives, March*.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- González, T. (1998). Educar para la democracia. *Educar*, 7.
- Josephs, R., Markus, H. & Tardi, R. (1992). Gender and self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.
- Hoffman, L., Scott, P. & Hall, L. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Knox, M., Funk, J., Elliot, R. & Bush, E. (1998). Adolescent's possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles*, 39 (1-2), 61-80.
- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Mazur, A. & Booth, A. (1998). Testosterone and dominance in men. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 335-397.
- Milicic, N. & Gorostegui, M.E. (1993). Género y autoestima: Un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psyche*, 2 (1), 69-79.
- Milicic, N., Berger, C., Alcalay, L. & Torretti, A. (2000). Identidad de género: Temas emergentes desde la perspectiva de los jóvenes. Ponencia aceptada al Congreso *Violencia y Género*. Málaga: Diciembre.
- Mineduc, Sernam (2000). *Lo femenino visible: Manual para la producción de textos escolares no sexistas*. Santiago: Editorial Andros.
- Spender, D. (1982). *Invisible women: The schooling scandal*. London: Writers and Readers.
- Subirats, M. (1998). *La educación de las mujeres: De la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y El Caribe.

