

Masculinidad y feminidad: cómo educar en la diferencia

por M.^a Victoria GORDILLO ÁLVAREZ-VALDÉS

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

En la actualidad se han puesto en entredicho principios que hasta época reciente parecían intocables: la necesidad de educar para la igualdad entre los sexos, la coeducación como el mejor modelo educativo, la infancia como un momento de calma previo a la crisis de la adolescencia, la socialización a través de la familia, etc. Realmente, estamos en un momento de un vertiginoso cambio social, debido en gran parte a las nuevas tecnologías de la información, a la vez que nos encontramos con tan gran cantidad de información que es posible ver las cosas desde un sinfín de perspectivas. Posiblemente el tema de la coeducación sea uno de los aspectos que precisa ser revisado a la luz de los nuevos acontecimientos, pues si bien el poder político puede legislar cambios de conductas, no es posible hacer lo mismo con las actitudes.

1. La situación de la educación mixta en el siglo XXI

Aunque se podrían analizar muchas de las variables que inciden en este he-

cho, especialmente desde una perspectiva histórica, me limitaré a señalar algunos aspectos psicológicos y sociales que pueden contribuir a aclarar el motivo de los desacuerdos actuales en torno a la coeducación.

1.1. La anticipación de la conducta problemática

En primer lugar, hay un dato psicosocial que es preciso considerar: muchos rasgos conductuales que eran propios de la adolescencia se encuentran ya en una etapa anterior, y del mismo modo, conductas típicas de los adultos son hoy propias de los adolescentes. Existe, por tanto, como una anticipación de ciertas conductas, como una «maduración precoz» en nuestros alumnos. Lo cual no se acompaña, como es lógico, de una evolución completa hacia una etapa posterior. El niño sigue siendo niño pero bastante diferente al de hace 10 ó 15 años, y lo mismo puede decirse de la conducta del adolescente en cuanto al uso del dinero, drogas o sexo. A mi juicio —aunque no lo explique ahora con más detalle— esta

precocidad es fruto, en gran medida, de los medios de comunicación. Un niño de ahora ha visto muchos más crímenes, actos de violencia, relaciones sexuales, etc. que cualquiera de nosotros. No es de sorprender, por tanto, que su experiencia de la vida adulta le lleve a una falta de respeto y como cierto desencanto, respecto a los adultos. Por otra parte, el adolescente tiene, además de este asalto de medios de comunicación mal «digerido», una autonomía e independencia muchas veces fomentada por la misma educación. Conviene insistir, por tanto, en que la evolución del adolescente no puede ser entendida sin considerar el desarrollo previo a la adolescencia (Steinberg y Morris, 2001).

Hay hechos, sin embargo, que en la adolescencia surgen con más fuerza que en ninguna otra etapa de la vida, como puede ser el deseo de explorar lo desconocido o tener nuevas experiencias, lo cual conduce lógicamente a la aparición de un gran número de conductas de riesgo. Estas conductas, que comienzan ya en la infancia, son: a) el uso y abuso de drogas y alcohol, b) los embarazos adolescentes y las enfermedades de transmisión sexual, c) el fracaso escolar, y d) la delincuencia, el crimen y la violencia (Dryfoos, 1990). El riesgo de adoptar una de estas conductas es hoy mayor que nunca.

Recientemente algunos autores han tratado de identificar las causas de la peligrosa conducta sexual de los adolescentes (Kotchick, Shaffer y Forehand, 2001), dado que en Norteamérica ha aumentado considerablemente en las dos

últimas décadas. Una de las conclusiones a las que llegan es que los adolescentes tienden a tener relaciones sexuales en un contexto de monogamia serial de corta duración, lo cual les lleva a tener múltiples *partners* y a estar en mayor riesgo de ser infectado por el VIH u otras enfermedades de transmisión sexual. De hecho las cifras de esta trágica infección se han disparado en la población adolescente. Junto al bajo rendimiento académico, aparecen como predictores de la actividad sexual de los adolescentes, la baja auto-estima y otras variables asociadas a desajustes psicológicos (Bingham y Crockett, 1996). Un dato curioso es que no se encontró una clara asociación entre información y conducta de riesgo. Como era de esperar, la conducta no se rige solamente por el conocimiento.

Aunque el tipo de familia y la relación con los padres aparece como fundamental, hay sin embargo otros subsistemas que requieren más estudio como el grupo de amigos, el barrio y la escuela. La percepción subjetiva de la conducta de sus compañeros influye significativamente en la propia. Y esto enlaza con el papel de la escuela. Los investigadores señalan que se ha estudiado poco cómo el clima escolar influye en estas conductas de riesgo.

1.2. *La necesaria consideración de las diferencias entre los dos sexos*

La adolescencia es un período donde con gran rapidez se producen un gran número de cambios fisiológicos: en altura, peso y proporciones corporales. Sin embargo, muchos autores insisten en que

las hormonas no son las primeras responsables de los cambios psicológicos o sociales que ocurren en esta etapa (Lerner y Galambos, 1998). Es más, estos cambios biológicos influyen dependiendo de sus características y momento, y son influidos por el contexto psicológico, social, cultural e histórico. Por ejemplo, en un famoso estudio Caspi y otros (1993) encontraron que una pubertad temprana conducía más fácilmente a la delincuencia en chicas, pero sólo en aquellas que estaban en centros mixtos.

Una pubertad temprana tiene distintas manifestaciones en hombres y mujeres. En los chicos suele llevar aparejado popularidad y autoconcepto positivo, aunque también mayor riesgo de conductas delictivas. En las chicas, por el contrario, se acompaña de más problemas emocionales (Ge et al., 1996), especialmente en culturas donde la delgadez es un valor. También esta vulnerabilidad se explica porque estas chicas suelen pasar más tiempo con chicos mayores que ellas, teniendo estas relaciones un efecto negativo en su ajuste psicológico (Silbereisen et al., 1989). Aunque existe poca evidencia de que los trastornos psicológicos derivan directamente de los cambios hormonales en la pubertad, es probable que los cambios corporales de la adolescencia jueguen un papel en el desarrollo de la depresión y los desórdenes alimentarios entre las chicas (Wichstrom, 1999). Este fenómeno se acentúa cuanto más interés tienen éstas en tener relaciones con el sexo opuesto (Cauffman y Steinberg, 1996).

Maccoby (1998) analiza las diferencias sexuales desde una perspectiva evoluti-

va y social. Ya desde la infancia se percibe una diferencia de culturas entre ambos sexos debido a sus intereses, especialmente, al deseo de los chicos de dominar y mantener su estatus. Después de esta etapa de separación hay una de enfrentamientos que deja paso a una relación más sexualizada o romántica en una edad aún muy temprana (esta sexualidad latente es siempre interpretada en términos heterosexuales por los niños). Para esta autora, la reducción de contactos entre ambos sexos durante la infancia es un fenómeno social que protege a las chicas del dominio y la coerción masculina.

Hay áreas en las que las chicas maduran más pronto como son el desarrollo del lenguaje y el control de sus reacciones (aunque también se aventura que el desarrollo femenino no es más rápido sino diferente). E igualmente, la no asertividad de las chicas parece depender del sexo de quien tengan enfrente: es mayor su asertividad cuando no tienen que conformarse al papel que asumen les corresponde.

Según Brown, en la adolescencia temprana y media, los chicos están especialmente preocupados por tener un grupo, adaptarse a él, ser popular y lograr prestigio. Las relaciones románticas son un medio de lograr estos objetivos, a veces por encima de la misma relación.

La convicción —sobrestimada— de que «todos lo hacen» suele ser un motor para iniciar la actividad sexual y eliminar barreras. La presión del grupo en este aspecto es mayor en los chicos.

También parece ser diferente lo que cada sexo busca en estas primeras relaciones: las chicas buscan prolongar la sensación de intimidad mientras que sus compañeros buscan más pronto una relación sexual. Cuando ésta se inicia, hay una mayor probabilidad de que las chicas experimenten un sentimiento de culpa. El hecho de que los varones estén más orientados al placer, no sólo al sexual sino también a pasarlo bien con su pareja, se contraponen frecuentemente a la aspiración de las chicas a tener una relación estable, comprometida y basada en el amor. Este dato se ha podido observar en diferentes niveles socioeconómicos y geográficos del mundo occidental.

Mientras que las características que los chicos necesitan para resultar atractivos están más en la línea con lo que se requiere para tener éxito en otros aspectos de la vida, las chicas son conscientes de la importancia del atractivo físico, y esto hace que dediquen una gran atención a su aspecto, a veces en detrimento de cosas más importantes a largo plazo. Por otra parte, no sentirse atractivas puede provocar situaciones de depresión.

Esta desigualdad en la relación ha hecho que algunos autores hablen del *sexual harassment* como un tipo de violencia al que las chicas están sometidas desde su infancia. Una violencia, tanto sutil como manifiesta, que ocurre desde muy pronto a niveles psicológicos, emocionales, físicos y sexuales (Berman et al., 2000).

Otro aspecto en el que también los dos sexos se diferencian es la mayor tendencia a la depresión en las adolescen-

tes. Para algunos autores, la explicación podría ser el tipo de relación social más afectiva y dependiente de los demás en las chicas y más autónoma e instrumental en los chicos (Cyranowsky et al., 2000). Varios estudios han mostrado esta vulnerabilidad de las adolescentes en cuanto éstas experimentan más acontecimientos negativos en su vida y son afectadas por ellos en mayor grado que los varones.

2. La apuesta por la coeducación

Ante la situación descrita la respuesta educativa —si bien su origen parece ser debido a motivos económicos— ha sido la coeducación. Esto es, la manera de lograr una igualdad entre los sexos es haciendo que estén juntos. De este modo, se limarían las aristas que los hacen tan diferentes. Los eslóganes que sustentan esta concepción son tan simples como afirmar que «la vida es mixta», la igualdad de oportunidades es que todos tengan la misma educación, o que los dos sexos se entenderán mejor si se desarrollan en un mismo ambiente sin admitir ningún tipo de segregaciones. Sin embargo, el tiempo ha demostrado las deficiencias de este procedimiento. Como Maccoby dice, la igualdad entre los sexos no se consigue haciendo que los niños jueguen con muñecas o que las niñas se vistan con jeans. La separación natural de los niños en su infancia tiene consecuencias que no pueden ser ignoradas.

Tanto desde la investigación como desde la práctica escolar del aula se han dejado oír numerosas voces, a favor o en contra, pero siempre manifestando insatisfacción con los resultados.

2.1. La investigación: estudios realizados

No me detendré en estudios ya suficientemente conocidos que informan acerca de cómo la educación separada tiene efectos positivos para el rendimiento académico de ambos sexos, o de cómo la separación es conveniente para las alumnas en determinadas materias o para su posterior elección académica. Mi interés se centra en los aspectos más emocionales del desarrollo personal.

a) En este ámbito el primer núcleo de investigaciones se refiere a las que afirman que la educación separada afecta favorablemente a las actitudes respecto los roles sexuales y a la autoestima. Lee y Bryk (1986) encontraron que las mujeres educadas en colegios sólo femeninos tenían de adultos una actitud menos estereotípica en relación con los roles de ambos sexos, y un autoconcepto más alto. En Europa, Cairns (1990) en un estudio con 2.295 estudiantes irlandesas resultados semejantes, e incluso controlando el nivel socioeconómico, se halló mayor competencia cognitiva, autoconcepto y lugar de control interno. Por otra parte, Eder (1985) en un estudio etnográfico mostró que la presencia de chicos en el aula dificulta las amistades entre alumnas. Los estudios pioneros de Carol Gilligan sobre la psicología femenina (Gilligan, 1982) llamaron la atención sobre la pérdida de voz propia que las chicas sufren en la adolescencia ante el miedo de romper relaciones que valoran. En otras investigaciones (Mael, 1998; Monaco y Gaier, 1992; Astin, 1977; Smith, 1990) se ha apuntado al hecho de

que la capacidad de liderazgo y de estar seguras de sí mismas, y mantener así unas mejores relaciones con profesores y compañeras, son una característica de centros exclusivamente femeninos. Y, por último, los resultados de Riordan (1990) al señalar que estas chicas lograban un matrimonio más feliz, puso aún más en tela de juicio los argumentos a favor de la educación mixta.

b) No se ha demostrado tampoco que la enseñanza separada fomente una mayor desigualdad entre los sexos. Más bien se ha demostrado lo contrario. Esto es, que en los centros coeducativos las chicas reciben menos atención como señaló la Asociación Americana de Mujeres Universitarias en un estudio con 1.331 chicas (AAUW, 1992). Esta falta de atención se expresa de muchas formas, y la culpa puede achacarse tanto a los profesores como a los alumnos. Algunos autores han demostrado que las chicas rinden más, en asignaturas tradicionalmente masculinas, cuando están solas (Lee et al., 1994; Scantlebury y Kahle, 1993; Mason y Kahle, 1989). Como es lógico, estas desigualdades de trato tienen también repercusiones en aspectos académicos y psicológicos.

Cuando las chicas se encuentran en un ambiente de mujeres (tanto en lo que se refiere a sus compañeras, como al amplio porcentaje de profesorado de su mismo sexo) «hay una validación sin palabras de las normas femeninas y de sus consecuencias», una de estas consecuencias es la facilidad para mostrar afecto e, incluso, compasión (Shmurak, 1998).

c) Aunque tradicionalmente se ha acentuado cómo la coeducación favorecía una mejor disciplina escolar por parte de los chicos, este dato se contradice con los hallados a favor del acoso sexual que sufren las alumnas en clases mixtas (Bailey, 1993), ya que muchos adolescentes no son capaces de controlar por su propia falta de madurez la tensión que les supone tener siempre a las chicas al lado (Hawley, 1993).

d) Las aptitudes para el deporte se desarrollan mejor en clases de un solo sexo: hay más participación, menos estereotipos y hostilidad. El hecho de poner monitores masculinos en deportes de mujeres ha llevado también a situaciones de acoso sexual bien documentadas (Lenskyj, 1990). También aquí la posibilidad de tener modelos y mentores del mismo sexo parece algo más positivo que negativo.

Con independencia de que en muchos de estos estudios no se hayan controlado suficientemente variables del tipo de nivel socioeconómico, cultura o ideología del centro, existen también datos empíricos, tomados de la vida real del aula y publicados en otro tipo de prensa, que informan de las dificultades de llevar a cabo la coeducación de un modo beneficioso para ambos sexos.

2.2. El aula: experiencias prácticas

En relación con la descripción de datos provenientes de la práctica, es necesario mencionar experiencias aparecidas en otros países dada la carencia existente de ellos en nuestro país. Aunque en España muchos impulsores de la coedu-

cación lamentan en la actualidad los resultados de la misma no vislumbran la posibilidad de dar marcha atrás, ya que siguen considerando ésta un éxito de la LOGSE a favor de la igualdad y la democracia. Y, por desgracia, su empeño sigue centrándose en el lenguaje no sexista, en el afán por evitar cualquier atisbo de segregación —incluso de esa separación natural en el juego o en el deporte, o en ámbitos de mayor intimidad—, sin centrarse en lo esencial.

Un documento de finales del 2000, redactado por el Ministerio de Educación francés y titulado *De la mixité a l'égalité*, es muy significativo y algo desconcertante. El punto de partida es que aunque se haya logrado una cultura común a hombres y mujeres, el respeto al otro, esencial para una igualdad auténtica y real entre los sexos, está aún por conquistar. Por este motivo se pide al profesorado que reflexione sobre distintas situaciones en las que claramente se comprueba cómo la igualdad no se ha logrado. Los ejemplos que cita cubren un amplio espectro: las interacciones en el aula, los trabajos en grupo, las actividades físicas, la evaluación de los profesores y el efecto Pygmalion, la orientación profesional y la educación sexual. Después de representar una situación «problemática», se descubren los estereotipos que encierra, se señalan las consecuencias que acarrea, y, finalmente, se hace a los profesores una serie de recomendaciones. En todo ello se demuestra un conocimiento del aula y una reflexión seria, pero no deja de sorprender la «filosofía» que sustenta todo el planteamiento. Así, en varios ca-

sos aparece como cuestión de fondo el hecho de que los grupos que se forman espontáneamente no suelen ser mixtos: ¿habría que permitirlos para que las chicas puedan expresarse con más libertad? La recomendación es «no», los grupos mixtos harán que se pongan en común todas las necesidades e ideas y esto será más enriquecedor para todos. Una vez más, se pone de manifiesto el afán de conseguir la igualdad por encima de lo natural o espontáneo, forzando para ello ciertas situaciones. Aunque las «recomendaciones» sean muy pedagógicas («hacer ver la necesidad de la tolerancia, de respetar a los demás, de valorarlos, etc.») no dejan de ser las chicas las que en todos los ejemplos se llevan la peor parte (incursiones de los chicos a sus lavabos, interpelaciones provocativas y machistas, pornografía en clase, etc.) por más que los profesores procuren que no se den situaciones de agresión, o que también «ellos» acudan a los centros de planificación familiar.

También en Suecia hace ya unos años, una comisión de expertos afirmaba que la actual escuela más que recortar las diferencias entre sexos, las acentúa. Y en Australia la demanda de escuelas de un solo sexo es hoy mayor que las de coeducación, después de décadas de prueba. Los inconvenientes para las chicas se resumen en las palabras de un profesor canadiense que tras largos años de enseñar en una escuela coeducativa dice haber observado en ellas los tremendos efectos de la anorexia, la preocupación exagerada por su imagen corporal, la disminución de su auto-estima académica al competir con los chicos, y la inseguri-

dad que procede de estar siempre tratando de agradar a otros en vez de satisfacer sus propias y legítimas necesidades (Heyward, 1995).

Pero tampoco parece ser todo tan beneficioso para los chicos. En un artículo del pasado mes de julio, Kraemer, un psiquiatra inglés sacaba a la luz un concepto que hasta ahora parecía sólo ser de las mujeres: la vulnerabilidad masculina, como explicación de los fracasos en el aprendizaje que muchos alumnos sufren en las escuelas coeducativas norteamericanas (cit. en Mulrine, 2001). La necesidad de que puedan comunicar sus necesidades emocionales de un modo apropiado, de mantener relaciones de amistad auténticas, esto es, de combinar su agresividad física con su vulnerabilidad emocional, está siendo objeto de estudio por neurólogos. Y ha llevado en la práctica a que algunos padres hayan matriculado a su hijo en centros sólo masculinos.

3. La necesidad de adecuar la educación al desarrollo de cada sexo

Todas las discusiones antes mencionadas —y otras omitidas para no hacer demasiado largo este trabajo— responden a una clara evidencia: en ningún lugar del mundo se ha podido comprobar que la coeducación sea la panacea para lograr la igualdad. Quizá, el fallo no sea sólo del método aplicado sino también de la ideología que subyace. Se puede entender que la escasez de medios produzca un mayor número de escuelas coeducativas, incluso que los gobiernos

las propugnen para ahorrar dinero, pero lo que no puede hoy ya afirmarse es que son el mejor medio para educar en la democracia.

En primer lugar, porque como ya se ha señalado (Von Martial y Gordillo, 1992), hay que respetar —y posibilitar— la elección de los padres. Y, en segundo lugar, porque como educadores tenemos que saber qué resultados se están logrando y por qué. Desde esta perspectiva creo que conviene apuntar tres posibles temas de reflexión.

3.1. *Qué se entiende por «igualdad»*

Para la mayoría de las personas está ya suficientemente demostrada la diferencia entre los dos sexos. Buscar una explicación biológica, social o evolutiva es otro tema. Sin embargo, tampoco estamos en condiciones hoy de echar la culpa de la desigualdad a una injusta y tradicional diferenciación de roles. En sociedades donde esta «igualdad» se ha logrado, la diferencia ha persistido. Esto hace sospechar que el concepto de «igualdad» no es tan fácil de definir o acordar.

La igualdad supone, a mi entender, tener los mismos derechos y obligaciones, no ser discriminadas por razón del sexo —lo cual no evita que haya situaciones que impidan a cualquiera desarrollar un determinado trabajo—, adaptar el propio rol a las circunstancias sociales sin dejar que se mantengan roles sociales que ya han dejado de tener vigencia; en definitiva, dejar a la mujer ser ella misma porque vale igual que el hombre —ni más, ni menos— y esto simplemen-

te por el hecho de ser personas. Igualdad en lo esencial, pero diferentes en lo accidental.

De no ser esto así la solución a la que se abocaría es a una sociedad «unisex» donde cada uno haría —mientras la biología lo permitiese— aquello que en un reparto igualitario le correspondiese. Pero, como en otras ocasiones he afirmado, no soy de la opinión que la justicia distributiva sea el mejor modo de resolver este problema. La eficacia en una tarea está ligada a la satisfacción con que se realice, lo cual tiene que ver con la capacidad individual y la percepción social. De ahí se puede deducir que hay ciertos valores que son importantes para el bienestar individual y también para la sociedad en su conjunto.

3.2. *La feminidad como valor*

Si bien este concepto ha hecho chillar a muchas feministas, hace ya algunos años que se ha visto su necesidad para el desarrollo de la sociedad. Fundamentar el progreso social exclusivamente en valores productivos ha llevado a escasos avances, se precisa otro tipo de valores que algunos autores han llamado «reproductivos» (Martin, 1985) ligados al cuidado, al mundo de la intimidad y de la preocupación por lo personal, de las relaciones interpersonales. Y esto tradicionalmente ha sido el ámbito de la mujer. Podríamos analizar si ha sido precisamente su exclusividad la causa que ha llevado a estereotipos y devaluaciones, pero no es el momento de mirar atrás sino de plantearnos el futuro.

La humanización de la sociedad es algo que hoy percibimos con especial intensidad, nos va en ello la propia pervivencia. Frente a culturas que incitan a una feroz competitividad hay que desarrollar esos aspectos «femeninos», propios de hombres y mujeres, que fomenten la solidaridad, el cuidado por las personas, la atención por lo concreto y singular. Pero, si bien esto ha de hacerse en ambos sexos, el modo de lograrlo será diferente ya que el punto de partida también lo es. Lo fundamental es reconocer la necesidad de estos valores para, así, comprometer a hombres y mujeres en su desarrollo.

3.3. *Los claroscuros de la masculinidad*

Aunque los valores tradicionalmente femeninos han sido los más devaluados en la sociedad actual, tampoco se nos oculta que en las adolescentes hay que inculcar ciertos valores que estereotipos culturales han hecho más propios del hombre que de la mujer: la objetividad, la imparcialidad, la visión amplia y general de los acontecimientos, etc. Pero también aquí es preciso partir de presupuestos diferentes y, por lo tanto, acomodarse al educando.

Nadie duda que una mujer para desarrollar su profesión tiene que tener estos valores pero sin dejar de ser mujer. Los tendrá desde su posición vital de mujer. De eso que J. Marías llamaba su modo de estar en el mundo, no como una persona en abstracto sino como un ser sexuado: se es mujer o se es hombre. Y con este razonamiento tan simple quiero

apuntar a cierto fenómeno sociológico que está ocurriendo en la actualidad como reacción ante una cultura en la que han imperado actitudes de una masculinidad entendida como potencia e independencia o autonomía. Es la cultura que se ha venido a llamar del *post-straightman*, del acercamiento entre lo heterosexual y lo homosexual, de una igualdad hecha borrando distancias y «feminizando» el entorno. No es ésta la feminidad a la que me refiero, ya que creo que las diferencias entre los sexos son necesarias y no estriba la cuestión en aspectos externos sino en algo más profundo y que cada sexo debe buscar desde su propio modo de ser, hombre o mujer.

4. Posibles conclusiones

Pollard (1999) resume los estudios sobre los efectos positivos de las escuelas de un solo sexo en tres puntos:

- La mayoría de los estudios sugiere que las escuelas de un solo sexo son útiles para las chicas porque les proporcionan un lugar confortable para aprender y explorar el mundo.
- Proporcionan a las alumnas la oportunidad de considerar temas de identidad sexual y de la variedad de roles que pueden asumir en el mundo actual.
- Pueden ser particularmente útiles para las chicas en el nivel evolutivo de la adolescencia.

Se trata, en definitiva, de no forzar la naturaleza: si desde un punto de vista evolutivo se ha comprobado una tendencia espontánea a formar grupos separa-

dos en el juego y primeras amistades, esto puede ser la base de un acercamiento también más natural cuando existe una madurez que permite considerar al otro como un igual. No parece que violentar esta tendencia favorezca una mejor relación según se ha comprobado en investigaciones y en la práctica del aula.

De lo anteriormente expuesto se puede deducir que la coeducación no respeta unas exigencias propias del modo de ser femenino que, además de no ser negativas, deberían hacerse extensibles a los hombres. Por ello parece preciso reconsiderar lo que se entiende por «igualdad», la coincidencia en ser personas con unos valores comunes a desarrollar pero desde diferentes caminos, atendiendo a las diferencias que existen y permiten afirmar que el sexo sí que marca una diferencia, a la cual hay que atender si no se quiere ser injusto y poco eficaz desde una perspectiva educativa.

Dirección de la autora: M.^a Victoria Gordillo Álvarez-Valdés, Facultad de Psicología, Universidad Complutense, 28223 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.X.2006.

Bibliografía

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN (1992) *How schools shortchange girls* (Washington, DC, Author).

ASTIN, A. W. (1977) On the failure of educational policy, *Change*, 9, pp. 40-45.

BAILEY, S. M. (1993) The current status of gender equity research in American schools, *Educational Psychologist*, 228, pp. 321-339.

BERMAN, H.; MCKENNA, K.; ARNOLD, C. et al. (2000) Sexual harassment: everyday violence in the lives of girls and women, *Advances in Nursing Science*, 22:4, pp. 32-46.

BINGHAM, C. R. y CROCKETT, L. J. (1996) Longitudinal adjustment patterns of boys and girls experiencing early, middle, and late sexual intercourse, *Developmental Psychology*, 32, pp. 647-658.

BROWN, B. (1990) Peer groups and peer cultures, en S. FELDMAN y G. R. ELLIOTT (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent* (Cambridge, MA, Harvard University Press).

CAIRNS, E. (1990) The relationship between adolescent perceived self-competence and attendance at single-sex secondary school, *British Journal of Educational Psychology*, 60, pp. 207-211.

CASPI, A.; LYNAM, D.; MOFFITT, T. y SILVA, P. A. (1993) Unraveling girls' delinquency: biological, dispositional, and contextual contributions to adolescent misbehaviour, *Developmental Psychology*, 29, pp. 19-30.

CAUFFMAN, E. y STEINBERG, L. (1996) Interactive effects of menarcheal status and dating on dieting and disordered eating among adolescents girls, *Developmental Psychology*, 32, pp. 631-35.

CYRANOWSKY, J.; FRANK, E.; YOUNG, E. et al. (2000) Adolescent onset of the gender difference in lifetime rates of major depression: A theoretical model, *Archives of General Psychiatry*, 57:1, pp. 212-227.

DRYFOOS, J. G. (1990) *Adolescents at risk: Prevalence and prevention* (New York, Oxford University).

EDER, D. (1985) The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents, *Sociology of Education*, 58, pp. 154-165.

GE, X.; CONGER, R. D. y ELDER, G. H. (1996) Coming of age too early: pubertal influences on girls' vulnerability to psychological distress, *Child Development*, 67, pp. 386-400.

GILLIGAN, C. (1982) *In a different voice* (Cambridge, MA, Harvard University Press).

HAWLEY, R. (1993) A case for boys' schools, en D. K. HOLLINGER y R. ADAMSON (Eds.) *Single-sex schooling: Proponents speak* (Washington, DC, U.S Department of Education).

HEYWARD, C. B. (1995) Catching up: gender values at a Canadian independent school for girls, 1978-93, *Gender and Education*, 7:2, pp. 189-203.

KOTCHICK, B.; SHAFER, A. y FOREHAND, R. (2001) Adolescent sexual risk behavior: A multi-system perspective, *Clinical Psychology Review*, 21:4, pp. 493-519.

- LEE, V. E.; MARKS, H. y BYRD, T. (1994) Sexism in single-sex and coeducational secondary school classrooms, *Sociology of Education*, 67, pp. 92-10.
- LEE, V. E. y BRYK, A. S. (1986) Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes, *Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 381-395.
- LENSKYJ, H. (1990) Sexual harassment and sexual abuse: An issue for women in sport, *Action Newsmagazine*, 8:2, p. 16.
- LERNER, R. M. y GALAMBOS, N. L. (1998) Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs, and policies, *Annual Review of Psychology*, 49, pp. 413-46.
- MACCOBY, E. (1998) *The two sexes* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- MAEL, F. A. (1998) Single-sex and coeducational schooling: relationships to socioemotional and academic development, *Review of Educational Research*, 6:2, pp. 101-129.
- MARTIN, J. R. (1985) *Reclaiming a conversation: The ideal of the educated woman* (New Haven, Yale University Press).
- MASON, C. L. y KAHLE, J. B. (1989) Student attitudes toward science and science-related careers: A program designed to promote a stimulating gender-free learning environment, *Journal of Research in Science Teaching*, 26, pp. 25-39.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN FRANCÉS (2000) *De la mixité à l'égalité à l'école, au collège et au lycée: de la mixité à l'égalité*. Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de la Recherche. Novembre.
- MONACO, N. M. y GAIER, E. L. (1992) Single-sex versus coeducational environment and achievement in adolescent females, *Adolescence*, 27, pp. 579-94.
- MULRINE, A. (2001) The weaker sex?, *U.S. News & World Report*, July.
- POLLARD, D. S. (1999) Single-sex education, *WEEA Digest*, October.
- RIORDAN, C. (1990) *Girls and boys in schools: Together or separate?* (New York, Teacher College Press).
- SCANTLEBURY, K. y KAHLE, J. B. (1993) The implementation of equitable teaching strategies by high school biology student teachers, *Journal of Research in Science Teaching*, 30, pp. 537-545.
- SHMURAK, C. (1998) *Voices of hope: Adolescents girls at single sex and coeducational schools* (New York, Peter Lang).
- SILBEREISEN, R. K; PETERSEN, A. C.; ALBRECHT, H. T. y KRACKE, B. (1989) Maturational timing and the development of problem behavior: longitudinal studies in adolescence, *Journal of Early Adolescence*, 9, pp. 247-68.
- SMITH, D. G. (1990) Women's colleges and coed colleges: Is there a difference for women?, *Journal of Higher Education*, 61, pp. 181-197.
- STEINBERG, L. y MORRIS, A. S. (2001) Adolescent development, *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 83-110.
- VON MARTIAL, I. y GORDILLO, M. V. (1992) *Coeducación. Ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos* (Pamplona, EUNSA).
- WICHSTROM, L. (1999) The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: the role of intensified gender socialization, *Developmental Psychology*, 35, pp. 232-45.

Resumen:

Masculinidad y feminidad: cómo educar en la diferencia

La coeducación es un sistema educativo que en España se ha propuesto de modo indiscutible en los últimos años. Parece, sin embargo conveniente a la luz de lo ocurrido en otros países, analizar las consecuencias no sólo a nivel de resultados académicos, como frecuentemente se ha hecho, sino también de resultados en el ámbito del desarrollo de la personalidad y más especialmente en los aspectos afectivos. Si esto no se tiene en cuenta puede ocurrir que una opción ideológica sin una base científica suficientemente demostrada se imponga, e impida una opción libre y razonada sobre las diferentes opciones educativas que se plantean en la enseñanza secundaria: educación separada o coeducación.

Descriptores: coeducación; mujer; educación afectiva; adolescencia.

Summary:

Manliness and womanhood: how educate in the difference

In last years, coeducation has been proposed in Spain as the best and unquestionable educational way. However, looking at what happened in other countries, it seems necessary to analyze the consequences not only in academic achievements, as often were made, but in personal development particularly in affective aspects. If that is not taken into account, it would happen that an ideological choice without enough scientific evidence will prevail. As a result of that, a free and reasoned choice about the different educational approaches in secondary school (single sex or coed) will be prevented.

Key Words: coeducation; women; affective education; adolescence, single-sex schools.