

Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género

María José Díaz-Aguado Jalón y Gema Martín Seoane
Universidad Complutense de Madrid

Este artículo analiza los resultados de los estudios sobre aprendizaje y convivencia escolar desde una perspectiva de género, prestando especial atención a los estudios de la Unidad de Psicología Preventiva (UCM), sobre todo el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en España, con una muestra de 22.247 adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. En él se encuentra que las alumnas están sobrerrepresentadas en indicadores positivos y los alumnos en los negativos, tanto en adaptación académica como en convivencia. La mejor situación académica de las mujeres puede explicarse por su mayor tendencia a superar el sexismo, identificándose con valores tradicionalmente masculinos, como el éxito, sin renunciar a los femeninos, como la empatía. A partir de lo cual: 1) se propone extender las ventajas que el avance hacia la igualdad puede tener también para los hombres; 2) se reconoce que compartir espacio y actividad académica son condiciones necesarias pero no suficientes para la construcción de la igualdad; 3) y que la mejora de la convivencia escolar debe llevarse a cabo desde una perspectiva integral y de género que contribuya a prevenir todo tipo de violencia, incluida la violencia contra las mujeres.

School coexistence and learning in adolescence from a gender perspective. This article reviews recent research about academic learning and school coexistence in adolescence from a gender perspective. It focuses on the research developed by the Preventive Psychology research group (UCM), specially the results from the Spanish National Study of School Coexistence using a sample of 22,247 secondary school students. Research shows that girls are overrepresented in positive indicators whereas boys are in negative indicators, not only in academic adjustment but also in school coexistence. Girls' better academic achievement can be explained by their higher tendency to overcome sexism: they identify with traditional masculinity values (such as success orientation) without giving up traditional femininity values (such as empathy). Based on this, the following conclusions are reached: 1) to extend the advantages of equality also to men; 2) to emphasize that sharing academic contexts and activities is necessary but sufficient to construct equality; and lastly, 3) to improve school coexistence, it is necessary to adopt an integrative gender approach to prevent any kind of violence, including violence against women.

La dualidad de la existencia humana y el modelo dominio-sumisión

A pesar de los importantes avances hacia la igualdad entre hombres y mujeres que se han producido en las últimas décadas, la mayoría de las investigaciones psicológicas llevadas a cabo en diversos contextos siguen encontrando diferencias sexistas (Gerber, 1995; Lippa, 2001; Struch, Schwartz y Van der Kloot, 2002; Cuadrado, 2004; Schwartz y Rubel, 2005; Moya, Poeschl, Glick, Páez y Sedano, 2005) que se expresan a lo largo de las distintas etapas evolutivas (Feingold, 1994; Nunner-Winkler, Meyer-Nikele y Wohlrab, 2007; Hockey, 2009; Mclean y Breen, 2009; Zosuls, Ruble,

Tamis-LeMonda, Shrout, Bornstein y Greulich, 2009). Resultados que no pueden explicarse solo en función de las diferencias biológicas ligadas al sexo, sino también, y fundamentalmente, a través de la generalización transcultural de los estereotipos sexistas, en torno a lo que ha sido definido desde hace décadas como la *dualidad de la existencia humana* (Bakan, 1966). Dicha dualidad lleva a asociar lo masculino con una serie de características psicológicas denominadas de forma genérica: *agencia-instrumentalidad* (agresividad, acción, competitividad, dureza, insensibilidad...) y lo femenino con otras características presentadas como opuestas a las anteriores, a las que se ha denominado *expresividad-comunalidad* (ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión...). Características estrechamente relacionadas con la tradicional división sexista del mundo en dos espacios: el público, reservado exclusivamente para los hombres, y el privado, el único en el que podía transcurrir la vida de las mujeres.

Una de las principales condiciones que contribuye a la reproducción de la dualidad de la existencia de una generación a la siguiente son las pautas de socialización sexistas, que enseñan a

cada individuo a identificarse con la mitad de los valores: los masculinos o los femeninos, como si fuera imposible aspirar a todos, y presionan para identificarse con problemas, como la violencia, la falta de empatía, la tendencia al dominio y al control absoluto de otras personas, en el caso de los hombres; y la dependencia, la debilidad, la sumisión y la pasividad, en el caso de las mujeres. Esta dualidad contribuye a la reproducción de un modelo de relación social, basado en el dominio y la sumisión, que subyace a la mayor parte de la violencia que se produce en situaciones cotidianas.

En las últimas décadas se han producido avances muy significativos hacia la igualdad entre mujeres y hombres, especialmente entre la juventud, que reflejan cierta superación de la dualidad anteriormente mencionada, así como una importante resistencia al cambio. El principal objetivo de este artículo es analizar, en dicho contexto, los resultados de los estudios sobre aprendizaje y convivencia escolar desde una perspectiva de género, prestando especial atención a los estudios de la Unidad de Psicología Preventiva (UCM). Análisis que sirve de punto de partida para revisar las investigaciones utilizadas en el debate sobre segregación versus coeducación, y plantear una serie de propuestas sobre cómo avanzar desde la educación en la erradicación del sexismo y del modelo dominio sumisión que tras dicho problema subyace.

Estudio y expectativas laborales

Uno de los ámbitos donde el avance de las mujeres ha sido mayor es el educativo, hasta el punto de que en muchos lugares no solo ha desaparecido su ancestral desventaja, sino que se ha producido cierta inversión (Reed, 1999). En este sentido, se observan en España (Instituto de Evaluación, 2007) diferencias de género a favor de las mujeres en la mayoría de los indicadores académicos: como la tasa de graduación en Secundaria (con una diferencia de 13,8 puntos porcentuales) o la superación de la prueba de acceso a estudios universitarios (con una diferencia de 16 puntos). En la misma dirección se orientan los resultados encontrados en investigaciones llevadas a cabo en contextos muy diversos (Logan, Johnston, 2009; Mullis, Martin, Kennedy y Foy, 2007; OECD, 2007), tanto cuando se evalúan resultados (calificación media, número de suspensos, años de permanencia en la escuela...), como a través del autoinforme (satisfacción con la escuela y expectativas de seguir estudiando).

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en el Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) realizado con una muestra de 22.247 adolescentes. El muestreo se llevó a cabo para cada una de todas las comunidades autónomas, con la excepción de Cataluña, por estrato y por conglomerados en dos etapas. En la primera etapa se seleccionaron los centros de forma proporcional al tamaño; y en la segunda etapa un aula para cada curso de los participantes. La evaluación se llevó a cabo a través de un cuestionario de autoinforme, elaborado para esta investigación, en el grupo de trabajo del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, en el que participaron las 17 comunidades autónomas.

Entre las diferencias en aprendizaje escolar detectadas en este estudio estatal destacan las siguientes:

- *Rendimiento y género* ($\chi^2= 101.75$, $g.l.= 4.22497$, $p<.001$, $V= .07$). Las adolescentes están sobrerrepresentadas entre quienes obtienen una calificación media de notable o de sobresaliente; mientras que los adolescentes lo están entre quienes obtienen suficiente e insuficiente.

- *Repetición de curso en Secundaria* ($\chi^2= 85.71$, $g.l.= 1.22497$, $p<.001$, $V= .06$). Los chicos están sobrerrepresentados entre quienes repitieron en Educación Primaria y entre quienes repiten en Secundaria.
- *Expectativas de seguir estudiando* ($\chi^2= 303.37$, $g.l.= 1.22497$, $p<.001$, $V= .12$). Las chicas están sobrerrepresentadas entre quienes esperan finalizar estudios universitarios, mientras que los chicos lo están entre quienes solo esperan finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.
- *Sentido de pertenencia a la escuela*. Las chicas manifiestan un sentido de pertenencia al centro escolar significativamente superior al que manifiestan los chicos ($t= 15.47$, $g.l.= 22.305$, $p<.001$), evaluado a través de preguntas similares a las que se utilizan en los estudios PISA, en función del grado de acuerdo con que «venir a la escuela me prepara para la vida adulta», «me ayuda a adquirir confianza en mí mismo/a para tomar decisiones», «me enseña cosas que pueden ser útiles en mi trabajo»...
- *Relaciones con el profesorado*. Los chicos están sobrerrepresentados entre quienes reconocen emitir con una frecuencia superior conductas de falta de respeto y confrontación con el profesorado ($t= 16.38$, $g.l.= 17985.13$, $p<.001$). En los indicadores positivos de valoración de la convivencia y de los intentos del profesorado para establecer relaciones positivas y adaptarse a cada estudiante ($t= 15.14$, $g.l.= 22318.4$, $p<.001$) son, por el contrario, las chicas quienes manifiestan una superior valoración.

¿Cómo explicar que en los diversos indicadores de éxito y adaptación escolar las mujeres obtengan resultados mejores que los hombres? Una de las respuestas más frecuentes a esta pregunta destaca, con acierto, la ventaja que para ello pueden suponer los tradicionales valores femeninos (empatía, capacidad para tolerar frustraciones, tendencia a ponerse en el lugar de los demás...) y la dificultad de adaptarse a la escuela y, en general, al complejo e incierto mundo actual, desde el estereotipo masculino tradicional. Aunque acertada, esta respuesta parece incompleta, porque con los problemas asociados al estereotipo femenino difícilmente podrían explicarse el fuerte incremento de las expectativas profesionales y la capacidad para realizarlas que se observa en muchas adolescentes y jóvenes, en las que se refleja un avance en la superación de la dualidad sexista tradicional, que si bien no es total (siguen existiendo importantes limitaciones en este tema también en ellas), resulta mucho mayor que la que se observa en ellos. Para explicar estas diferencias conviene tener en cuenta que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino, y que las mujeres suelen percibir la superación del sexismo como una *ganancia*, mientras que los hombres tienden a percibirla como una *pérdida*. De lo cual se deriva que para erradicar el fracaso el éxito conviene adoptar una perspectiva de género. En este contexto se sitúan las propuestas que enfatizan la necesidad de ayudar a los chicos a superar el machismo para favorecer, entre otros objetivos, su adaptación y aprendizaje escolar (Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso, 2008; Reed, 1999; Rubio, 2009).

Respecto al avance de las mujeres en la Universidad, conviene tener en cuenta que su presencia se concentra en estudios artísticos y sociales, orientados en torno a la *comunalidad* y el cuidado de otras personas, siendo bastante minoritaria en estudios de carácter científico-técnico; en los que siguen siendo mayoría los hombres,

que tienden también a elegir profesiones vinculadas a intereses considerados como más *realistas* (Proyer y Häusler, 2007). Estas diferencias suelen ser destacadas como una nueva versión, más matizada, de la dualidad sexista tradicional.

Sin embargo, el obstáculo sexista que parece chocar con una mayor resistencia al cambio, como suele reconocerse desde la adolescencia (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), se produce en el momento de traducir el nivel de formación alcanzado por las mujeres en su desarrollo profesional, debido fundamentalmente a la dificultad de conciliación con la vida familiar, encontrándose que mientras el establecimiento de una pareja estable y el número de hijos/as se relacionan con un descenso de la actividad profesional en el caso de las mujeres, dichas situaciones llevan a mayores tasas de actividad profesional en el caso de los hombres (Salvá y Nicolau, 2000). Resultados estrechamente relacionados con el denominado *techo de cristal*, que dificulta el acceso de las mujeres a puestos laborales de poder. Entre los problemas que conducen a dicho obstáculo cabe destacar (Comisión Europea, 1999): 1) la especial dificultad que supone superar la representación sexista de la mujer en el ámbito privado; 2) el hecho de que sigan siendo las mujeres quienes asumen en mayor medida las responsabilidades familiares; 3) las dificultades existentes para que ellas accedan a los puestos de más responsabilidad; 4) los prejuicios sobre la capacidad de las mujeres para el liderazgo; 5) y una cultura política que impone horarios, usos y reuniones incompatibles con las responsabilidades familiares.

Participación en situaciones de violencia e identificación con el dominio como forma de relación

Una de las principales diferencias observadas entre los hombres y las mujeres en distintos contextos culturales gira en torno a la violencia (Coid, Yang, Ullrich, Zhang, Sizmur, Roberts, Farrington y Rogers, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2009). En casi todos los estudios sobre este tema se detecta que los hombres ejercen la violencia con mayor frecuencia y gravedad que las mujeres. Estas diferencias se encuentran desde la edad de tres años (Szegeal, 1985), y continúan durante todo el ciclo vital. En este sentido se orientan los resultados del reciente meta-análisis de Card, Stucky, Sawalani y Little (2008), basado en 148 estudios sobre diferencias de género y violencia en la infancia y adolescencia.

El Estudio Estatal de la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín, 2010) refleja los siguientes resultados sobre participación en la violencia en función del género:

- 1) *Frecuencia con la que afirman participar en la violencia.* Los chicos están sobrerrepresentados entre quienes afirman sufrir como víctima ($t= 15.88$, $g.l.= 17810.6$, $p<.001$) y, sobre todo, ejercer como agresor todos los tipos de violencia por los que se pregunta ($t= 16180.2$, $g.l.= 19.04$, $p<.001$). Conviene tener en cuenta que el cuestionario utilizado pregunta por 16 situaciones de violencia entre estudiantes, que incluyen los distintos tipos evaluados en estudios recientes: verbal, relacional, contra las propiedades, física, sexual y a través de nuevas tecnologías. Aunque las diferencias entre chicos y chicas son mayores en las situaciones más graves, los chicos también afirman participar más que las chicas en la violencia verbal y relacional.

- 2) *Papel que reconocen adoptar cuando surge la violencia hacia un/a estudiante* ($\chi^2= 408.1$, $g.l.= 6.22243$, $p<.001$, $V=.14$). Las alumnas están sobrerrepresentadas en las posturas que suponen una identificación mucho más clara contra la violencia: «intento cortar la situación aunque no sea amigo o amiga de la víctima»; mientras que los chicos están sobrerrepresentados en las posturas contrarias, de participación en la violencia («participo dirigiendo el grupo» o «me meto con él o con ella lo mismo que el grupo»), así como en la postura de clara indiferencia hacia la violencia («no hago nada, no es mi problema»).
- 3) *Género del agresor reconocido por la víctima.* Las respuestas de 3.609 estudiantes que dicen haber sido víctimas reflejan que cuando las agresiones son realizadas por repetidores del mismo curso que la víctima, la agresión es realizada por chicos en un 71% de los casos y por chicas en un 29%. En el resto de las agresiones (llevadas a cabo por estudiantes del mismo curso o de cursos superiores, respectivamente) la proporción es de un 64-65% de chicos, frente a un 35-36% de chicas.

Estos resultados sobre la participación en la violencia de los y las adolescentes parecen estar estrechamente relacionados con otras dos diferencias detectadas en este estudio sobre:

- 1) *La socialización respecto a la violencia:* evaluada a través de los consejos que cada grupo afirma haber escuchado a los adultos del entorno. Los chicos afirman haber escuchado con una frecuencia significativamente superior ($t= 24.98$, $g.l.= 22196.9$, $p<.001$) a las chicas consejos sobre la conveniencia de responder con violencia («si alguien te pega, pégale tú...»). Por el contrario, las chicas afirman haber escuchado con más frecuencia ($t= 28.32$, $g.l.= 22441.6$, $p<.001$) consejos sobre estrategias alternativas a la violencia (convenciendo, con la evitación o recurriendo a la autoridad).
- 2) *La justificación de la violencia, el sexismo y la xenofobia.* Los chicos justifican el sexismo y la violencia ($t= 24.96$, $g.l.= 21636.9$, $p<.001$) y manifiestan un superior nivel de racismo y xenofobia ($t= 16.50$, $g.l.= 21217.4$, $p<.001$) que las chicas. Estos problemas reflejan la mayor identificación de ellos con un modelo de relación caracterizado por el dominio y el sometimiento de otras personas, fuertemente asociado al estereotipo masculino tradicional. Es importante tener en cuenta, sin embargo, que la identificación con el dominio incrementa también en ellas el riesgo de que ejerzan la violencia. De lo cual se deriva la necesidad de incluir la erradicación del sexismo dentro de planes integrales de prevención de todo tipo de violencia, que sustituyan el dominio y la sumisión por el respeto mutuo.

Estilos de afrontamiento emocional

Las diferencias entre hombres y mujeres respecto al modelo dominio-sumisión han sido relacionadas con dos formas de responder al estrés (Achenbach y Edelbrock, 1983), en las que influyen los estereotipos y las pautas de socialización sexistas:

- Una tendencia violenta y antisocial, fácil de percibir, que *exterioriza* la tensión generando problemas a los demás, más frecuente entre los hombres.

- Y una tendencia al aislamiento y la pasividad, caracterizada por la *interiorización del conflicto*, que conduce a problemas menos visibles como la depresión, más frecuentes desde la adolescencia entre las mujeres.

Para explicar estas diferencias es preciso tener en cuenta los estilos de socialización emocional (Bermúdez, Teva y Buela-Casal, 2009; Frydenberg, 2002), según los cuales se permite a los niños exteriorizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas. Con lo que cabe relacionar que desde muy corta edad y durante todo el ciclo vital ellos presenten más trastornos de externalización que ellas.

Las diferencias de género en los trastornos de internalización cambian con la edad (Aláez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001; Figueras, Amador y Perú, 2008), puesto que son más frecuentes entre los niños hasta los cinco años y entre las mujeres desde la adolescencia. La socialización emocional puede influir en ello, al pedir a las niñas que tengan en cuenta a los demás, estimular su empatía y permitirles expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a los niños. Estas pautas emocionales podrían representar una ventaja para las niñas durante la infancia, pero convertirse en un inconveniente desde la pubertad, debido a la superior compatibilidad del estereotipo femenino con lo infantil que con lo que suele esperarse de una persona independiente a partir de la adolescencia. Como reflejan estas diferencias, también en el ámbito emocional el sexismo *mutua* el desarrollo, al limitar el repertorio de estrategias emocionales que pueden utilizarse. Así, la superior tendencia de las adolescentes a deprimirse se relaciona con la menor frecuencia con la que ellas utilizan estrategias activas de resolución de conflictos o estrategias de distracción (más eficaces para superar las dificultades típicas de la adolescencia) y con su superior tendencia a «rumiar» los problemas (a centrar su atención en los pensamientos y sentimientos problemáticos), a hablar de ellos y a pedir ayuda (Li, DiGiuseppe y Froh, 2006; Burwell y Shirk, 2007; Kort-Butler, 2009).

Para comprender las limitaciones que el sexismo supone en el desarrollo emocional para ellos conviene tener en cuenta su influencia en la violencia contra los demás o contra uno mismo. En este sentido, los estudios que comparan, por ejemplo, la reacción al abuso sexual en la adolescencia concluyen que la respuesta de los chicos es mucho más extrema, que la tendencia a intentar el suicidio es muy superior entre ellos, diferencia que según algunos estudios es de 13 a 1 (Garnefsky y Adams, 1998). ¿Cómo explicar que las estrategias masculinas (de acción y distracción) más eficaces en situaciones menos graves no lo sean aquí? Cabe plantear como hipótesis que ante un problema tan grave como el abuso sexual, las estrategias de distracción y acción, más disponibles para los adolescentes, sean menos eficaces que las estrategias de pedir ayuda y «llorar», tradicionalmente consideradas como femeninas.

Las investigaciones realizadas desde la Unidad de Psicología Preventiva reflejan que el ámbito emocional es especialmente resistente al cambio, encontrando que:

- 1) *Persisten las diferencias de género en estrategias emocionales*. En el estudio con 1.755 adolescentes escolarizados de 14 a 18 años de la Comunidad de Madrid, seleccionados mediante un muestreo de conglomerados aleatorios estratificados, se refleja que mientras ellas afirman utilizar con más frecuencia estrategias basadas en: buscar apoyo social ($t= 8.177$, $g.l.= 1713$, $p<.001$), concentrarse en el proble-

ma ($t= 5.071$, $g.l.= 1708.5$, $p<.001$), preocuparse ($t= 4.170$, $g.l.= 1713$, $p<.001$), buscar pertenencia social ($t= 4.317$, $g.l.= 1713$, $p<.001$), hacerse ilusiones ($t= 2.894$, $g.l.= 1713$, $p<.001$) y culparse a sí mismas ($t= 3053$, $g.l.= 1713$, $p<.001$); ellos dicen que utilizan con más frecuencia estrategias consistentes en ignorar el problema ($t= -6.056$, $g.l.= 1713$, $p<.001$), guardárselo para sí mismos ($t= -2.393$, $g.l.= 1713$, $p<.001$) o distraerse haciendo otra cosa ($t= -7.508$, $g.l.= 1713$, $p<.001$) (Martín Seoane, 2003).

- 2) *El sexismo emocional persiste en quien tiene que educar*. En el estudio sobre «Las familias de Madrid ante la adolescencia y la educación», con una muestra de 1.433 familias de adolescentes de la Educación Secundaria Obligatoria, se detecta que mientras el 96,7% de los padres y madres está en total desacuerdo con que «el hombre que parece agresivo es más atractivo», reflejando un rechazo generalizado a la asociación explícita de masculinidad con violencia; un 38,1% sigue estando algo, bastante o muy de acuerdo con que «los hombres no deben llorar», estereotipo que parece ser más difícil de superar.
- 3) *La prevención de consumos de riesgo debe adoptar una perspectiva de género*. El Estudio Estatal de Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) encuentra que las conductas contrarias a la convivencia están estrechamente relacionadas con el consumo de drogas, especialmente con las de venta ilegal entre adultos, mucho más consumidas por los chicos, conducta que parece formar parte de los trastornos de externalización, en torno a los cuales suelen orientarse los programas de prevención. Las chicas consumen con más frecuencia sustancias de venta legal entre adultos, consumo que puede parecer menos grave, pero al que conviene prestar la adecuada atención adaptando los programas de prevención desde una perspectiva de género.

Compartir contextos educativos como condición necesaria pero no suficiente para superar la dualidad sexista

Para valorar la situación educativa actual respecto a este tema conviene recordar que la escuela mixta, en la que niños y niñas comparten espacio y currículum, comenzó a generalizarse en la década de 1970, en relación a una serie de cambios, entre los que cabe destacar:

- 1) La creciente preocupación por hacer realidad el *principio de igualdad de oportunidades*, mejorando la calidad de la vida de los colectivos excluidos en la práctica de muchas de las oportunidades que ofrece la sociedad (O.N.U., 1963; O.N.U., 1979; Levine y Bane, 1975; Coleman, 1966).
- 2) Las diversas teorías y resultados científicos sobre la *plasticidad de la infancia y su influencia en el desarrollo posterior* (Skeels, 1966); y de cómo las actividades que se viven desde temprana edad pueden llevar a reproducir los esquemas y papeles sociales de una generación a la siguiente (Edwards y Whiting, 1980).
- 3) La consideración de la *segregación escolar* como uno de los principales obstáculos para la igualdad de oportunidades, puesto que (Braddock, 1980; Orfield, 1978): la segregación y la desventaja que con ella suele asociarse tienden a perpetuarse entre generaciones y entre la infancia y otras etapas posteriores; y que una de las principales condiciones para

luchar contra la exclusión es la integración de los distintos colectivos que forman parte de la sociedad en un mismo espacio educativo, adaptando la educación a la diversidad como alternativa a la segregación. Desde esta perspectiva, se reconoce que en los contextos heterogéneos hay más conflictos, pero también más oportunidades para aprender a resolverlos; oportunidades que son necesarias para adquirir las habilidades con las que integrarse en una sociedad adulta heterogénea y conflictiva.

- 4) La divulgación de los *estudios sobre los prejuicios sociales y el modelo dominio-sumisión* realizados desde el final de la Segunda Guerra Mundial (Allport, 1954). En los que se destaca como uno de los principales requisitos para erradicar los prejuicios que el contacto entre miembros de distintos grupos cumpla determinadas condiciones (estatus de igualdad, interacción estrecha...), como pueden darse a través de la colaboración intergrupar en torno a metas compartidas que la escuela debe activamente promover (Slavin, 1981; Stephen y Feagin, 1980).

Cuatro décadas de educación mixta han ayudado a avanzar en el logro de los objetivos anteriormente expuestos, aunque las limitaciones detectadas en dichos avances reflejan que compartir espacio y currículo son condiciones necesarias, pero no suficientes, para superar la dualidad sexista de la existencia humana y lograr una auténtica coeducación, para lo cual se requieren también otra serie de condiciones más complejas y ambiciosas, como las destacadas desde la teoría del contacto intergrupar (Allport, 1954), mencionadas en el párrafo anterior.

Para seguir avanzando en la superación del sexismo desde la educación conviene analizar los planteamientos y datos surgidos durante la última década, sobre todo en Estados Unidos, defendiendo la necesidad de separar espacios educativos en función del sexo. Entre sus argumentos se alude a diferencias en ritmos de maduración y rendimiento académico en distintas áreas (según las cuales, por ejemplo, los alumnos rinden más en áreas como las matemáticas, mientras que las alumnas rinden más en áreas como comprensión lectora), a la necesidad de homogeneizar los grupos para incrementar la eficacia en rendimiento, a la reducción de los conflictos que se producen en contextos homogéneos, o a la perturbación que produce sobre todo en la adolescencia la presencia del otro sexo. Argumentos que con cierta frecuencia aluden a las diferencias sexistas más resistentes al cambio como si se derivaran automáticamente de las diferencias biológicas ligadas al sexo.

Para valorar adecuadamente esta propuesta es importante analizar el tipo de evidencia empírica utilizada en su defensa. Una especial relevancia tiene, en este sentido, la revisión realizada desde la Administración Educativa de Estados Unidos (U.S. Department of Education, 2005) a partir de un análisis inicial de 2.221 estudios, del cual se seleccionaron los 40 que incluían evaluaciones cuantitativas y cumplían los mínimos requisitos de rigor metodológico, se extraen las siguientes conclusiones:

1. *Indicadores de rendimiento académico a corto y a largo plazo.* Es el tema más analizado en este tipo de estudios. El 53% de los que miden efectos a corto plazo concluyen que no hay diferencias significativas, frente al 35% de los estudios que apoyan las ventajas de la segregación, el 10% de los que llegan a resultados contradictorios y el 2% de los que encuentran ventajas a la educación mixta. La ausencia

de diferencias aumenta (hasta un 75% de los estudios) al considerar el rendimiento a largo plazo y/o utilizando como indicador la obtención de titulaciones académicas.

2. *Autoconcepto y autoestima.* El 57% de los estudios encuentra que el alumnado de contextos segregados obtiene puntuaciones más elevadas en autoconcepto, frente al 43% de los estudios que no encuentra diferencias. Cuando se consideran los efectos sobre la autoestima, un 50% de los estudios no encuentra diferencias, frente a un 33% a favor de la segregación y un 17% a favor de la educación mixta. Una distribución similar se produce cuando se consideran aspiraciones educativas o actitudes hacia la escuela.
3. *Clima escolar.* Solo encontraron cinco estudios que lo midieran. Tres de los estudios no encuentran diferencias, un estudio encuentra ventaja para la educación segregada, y el otro para la educación mixta.
4. *Desarrollo socioemocional.* Resulta sorprendente lo poco estudiado que ha sido este tema. Los escasos estudios que encuentran diferencias las atribuyen a las existentes en la trayectoria académica. Los autores destacan un único estudio que trata sobre trastornos de la alimentación, más frecuentes en la educación segregada.
5. *Sexismo e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.* Los autores informan de la ausencia de estudios que hayan comparado los efectos de los dos modelos sobre la igualdad de oportunidades. Respecto a las actitudes sexistas solo han encontrado dos estudios, uno a favor de cada modelo.

La conclusión del análisis anteriormente resumido es que no existen estudios empíricos con un adecuado rigor metodológico que demuestren la superior eficacia de la educación segregada sobre la educación mixta. Las principales deficiencias que presentan los estudios que pretenden comprobarla giran en torno a las siguientes cuestiones:

- *Problemas en la representatividad de las muestras:* la mayoría se concentra en estudiantes de Secundaria, en centros pertenecientes a organizaciones religiosas, en los que el alumnado se ha separado en función del sexo en la adolescencia.
- *Problemas en el diseño y análisis estadístico:* la mayoría de los estudios carecen de hipótesis bien definidas que permitan estructurar con rigor la investigación y conectar antecedentes con resultados, casi nunca especifican el tamaño del efecto o el control de posibles variables intervinientes que pueden influir en las diferencias detectadas (como las diferencias de estatus socioeconómico entre el alumnado de los dos contextos). Limitaciones que impiden integrar los resultados para llevar a cabo un meta-análisis en alguna de las áreas evaluadas.
- *Falta de estudios sobre cuestiones educativas que vayan más allá del rendimiento,* analizando los principales objetivos de la coeducación, como el tratamiento inclusivo del profesorado, los valores democráticos, los papeles de género, la tolerancia o la prevención de la violencia.

Conviene tener en cuenta, además, que educación mixta no es lo mismo que coeducación, y que el principal objetivo de esta última es la superación de la dualidad sexista de la existencia humana creando desde la escuela el contexto en el que se construye

un modelo diferente de relación social, que sustituya el dominio y la sumisión por el respeto mutuo. En el marco de dicho objetivo, pueden explicarse los conflictos que surgen en la educación mixta como antecedentes de los que podrán encontrar en la vida adulta, y por lo tanto como oportunidades para aprender a resolverlos. Para pasar de la educación mixta, basada en el hecho de compartir espacio y currículo, a la coeducación es preciso un enfoque proactivo que convierta los conflictos que surgen en las escuelas mixtas en oportunidades para aprender a construir la igualdad y el respeto mutuo entre hombres y mujeres. En este sentido, concluyen Epstein y Gams (2001) que las dificultades de la educación mixta pueden ser superadas con una adecuada atención a la diversidad desde una perspectiva de género, puesto que «los contextos escolares segregados producen estereotipos que pueden convertirse en profecías que se cumplen automáticamente (...). Sin contacto regular desde el comienzo de su vida en la escuela, los hombres y las mujeres suelen desarrollar una percepción del otro grupo que les prepara mal para una vida adulta en la que tendrán que interactuar (p. 900)».

Conclusiones sobre cómo avanzar desde la escuela en la erradicación del sexismo y del modelo dominio-sumisión

A partir de lo anteriormente expuesto pueden destacarse las siguientes conclusiones sobre cómo construir *ese otro mundo posible* desde la educación, que nos permita erradicar el sexismo y el modelo dominio-sumisión que subyace tras la mayoría de las violencias cotidianas.

1. *No basta con reconocer la importancia de la escuela, es necesario construir un modelo diferente.* El reconocimiento del papel crucial de la escuela en la superación del sexismo es hoy generalizado en nuestra sociedad, que suele destacar la necesidad del cambio generacional desde la educación como la herramienta fundamental para superar este problema. Pero llevarlo a la práctica es más difícil de lo que suele suponerse, puesto que no es suficiente con que la escuela no sea sexista, sino que exige contrarrestar influencias que proceden del resto de la sociedad, erradicando un modelo ancestral de relación, que tiende a reproducirse de una generación a la siguiente a través de mecanismos fuertemente arraigados. En función de esta dificultad puede explicarse que, junto a los grandes avances hacia la igualdad producidos en los últimos años, siga existiendo una importante resistencia al cambio.
2. *Adoptar una perspectiva de género para mejorar el aprendizaje y la convivencia escolar.* Los resultados presentados aquí reflejan que la forma de encontrar un lugar en la escuela en la adolescencia, como contexto de aprendizaje y de convivencia, está relacionada con el género, y que conviene adoptar una perspectiva que lo reconozca en los intentos de erradicar el fracaso escolar o de mejorar la convivencia.
3. *La superación del sexismo como un requisito para un pleno desarrollo de la personalidad.* Para superar el sexismo conviene tener en cuenta que representa una limitación del desarrollo tanto para las mujeres como para los hombres. Es importante, en este sentido, que su superación sea percibida como una «ganancia» también por los hombres. Los estu-

dios llevados a cabo desde una perspectiva de género sobre la situación académica o las estrategias de afrontamiento emocional ayudan a evidenciarlo.

4. *La erradicación del sexismo debe prestar atención a sus diversos componentes:*
 - 4.1. *El componente cognitivo* del sexismo consiste en confundir las diferencias sociales o psicológicas existentes entre hombres y mujeres con las diferencias biológicas ligadas al sexo, con la creencia errónea de que aquellas surgen automática e inevitablemente como consecuencia de éstas, sin tener en cuenta la influencia de la historia, la cultura o el aprendizaje. Puede prevenirse: enseñando la historia de las diferencias de género, superando la invisibilidad de las mujeres en los contenidos que se estudian, así como enseñando a detectar y a corregir los estereotipos y distorsiones sexistas.
 - 4.2. *El componente emocional y valorativo* gira en torno a la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los valores masculinos con la fuerza, el control absoluto, la dureza emocional o la utilización de la violencia. En su reproducción o superación tienen una especial influencia los valores observados en las personas que los/as adolescentes utilizan como modelo de referencia para construir su identidad.
 - 4.3. *El componente conductual* del sexismo consiste en la tendencia a llevarlo a la práctica a través de la discriminación y la violencia. Para prevenirlo es preciso enseñar a construir la igualdad desde la práctica, proporcionando experiencias suficientes de interacción entre alumnos y alumnas, desde un estatus de igualdad, en las que cooperen para conseguir objetivos compartidos y aprendan a superar los conflictos que en dicho proceso surgen.
5. *Avanzar en la coeducación a través del aprendizaje cooperativo.* El hecho de compartir espacio y currículum no es suficiente para superar la dualidad sexista. Para ello es preciso articular la coeducación desde una perspectiva integral de colaboración entre chicas y chicos, que ayuden a superar: la desigual distribución del poder que existe en la sociedad y la resistencia al cambio que esta situación produce, especialmente entre los hombres.
6. *Incluir en los planes de mejora de la convivencia programas integrales de prevención de todo tipo de violencia que incluyan la violencia de género.* La eficacia de estos programas mejora cuando el rechazo a la violencia se inserta en una perspectiva basada en el respeto a los derechos humanos, desde la cual enseñar a rechazar todo tipo de violencia y específicamente las más cotidianas.
7. *Promover la colaboración de la escuela con el resto de la sociedad,* prestando una especial atención a la sensibilización e implicación de las familias, y conectando la intervención escolar con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad, incluidos los medios de comunicación.

Referencias

- Achenbach, T., y Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: University of Vermont.
- Aláez Fernández, M., Martínez-Arias, R., y Rodríguez-Sutil, C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12, 525-532.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Amir, Y., y Sharan, S. (1984). *School desegregation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Bermúdez, M.P., Teva, I., y Buela-Casal, G. (2009). Influencia de variables sociodemográficas sobre los estilos de afrontamiento, el estrés social y la búsqueda de sensaciones sexuales en adolescentes. *Psicothema*, 21, 220-226.
- Braddock, J. (1980). The perpetuation of segregation across levels of education. A behavioral assessment of the contact hypothesis. *Sociology of Education*, 53, 178-186.
- Burwell, R., y Shirk, S. (2007). Subtypes of rumination in adolescence: Associations between brooding, reflection, depressive symptoms and coping. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 36, 56-65.
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G., y Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229.
- Coid, J., Yang, M., Ullrich, S., Zhang, T., Sizmur, R., Roberts, C., Farrington, D., y Rogers, R. (2009). Gender differences in structured risk assessment: Comparing the accuracy of five instruments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 337-348.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Educational and Welfare.
- Comisión Europea (1999). *L'emploi en Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16, 270-275.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson-Educación/Prentice-Hall.
- Díaz-Aguado, M.J., y Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M.J., y Martínez Arias, R. (2001). *La educación infantil y el riesgo social, su evaluación y tratamiento*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J., y Martínez Arias, R. (2008). *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Vol. 1. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Edwards, C., y Whiting, B. (1980). Differential socialization of girls and boys in light of cross-cultural research. En Super, C., y Harkness, S. (Eds.), *New directions for child development*, Vol. 8. San Francisco: Jossey Bass.
- Epstein, C.F., y Gams, D. (2001). Sex segregation in education. En J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender. Vol. 2*. New York: Academic Press.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.
- Figuera, A., Amador, J.A., y Peró, M. (2008). Características psicométricas de la Reynolds Adolescent Depression Scale en población comunitaria y clínica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 247-266.
- Frydenberg, E. (2002). *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges*. New York: Oxford University Press.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21, 83-89.
- Garnefsky, N., y Adams, E. (1998). Sexual abuse and adolescent maladjustment: Difference between male and female victims. *Journal of Adolescence*, 21, 99-107.
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J.M., Wells, B., y Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13, 34-45.
- Gerber, G. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence. En L. Adler y Denmark, F. (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- Hockey, J. (2009). The life course anticipated: Gender and chronologisation among young people. *Journal of Youth Studies*, 12, 227-241.
- Instituto de Evaluación (2007). Sistema estatal de indicadores de la educación año 2006. Recuperado 25 de mayo de 2010: www.institutodeevaluacion.educacion.es/sistema_estatal_de_indicadores_de_la_educacion/2006/introduccion/
- Kort-Butler, L. (2009). Coping styles and sex differences in depressive symptoms and delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 122-136.
- Levine, D., y Bane, M. (1975). *The «inequality» controversy: Schooling and justice distributive*. New York: Basic Books.
- Li, C., DiGiuseppe, R., y Froh, J. (2006). The roles of sex, gender and coping in adolescent depression. *Adolescence*, 41, 409-415.
- Lippa, R. (2001). On deconstructing and reconstructing masculinity-femininity. *Journal of Research in Personality*, 35, 168-207.
- Logan, S., y Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199-214.
- Maccoby, E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Martín Seoane, G. (2003). *Estrategias de afrontamiento y riesgo en la adolescencia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mclean, K., y Breen, A. (2009). Processes and content of narrative identity development in adolescence: Gender and well-being. *Developmental Psychology*, 45, 702-710.
- Moreno, J.A., Sicilia, A., Martínez, C., y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11, 42-64.
- Moriarty, C.M., y Harrison, K. (2008). Television exposure and disordered eating among children: A longitudinal panel study. *Journal of Communication*, 58, 361-381.
- Moya, M., Poeschl, G., Glick, P., Páez, D., y Sedano, I. (2005). Sexisme, masculinité-féminité et facteurs culturels. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 18, 141-167.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., y Foy, P. (2007). Progress in international reading literacy study 2006. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M., y Wohlrab, D. (2007). Gender differences in moral motivation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 26-52.
- ONU (1963). *Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Nueva York: ONU.
- ONU (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer*. Nueva York: ONU.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1*. Recuperado 19 de mayo de 2010: www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1_00.html.
- Orfield, G. (1978). Research, politics and the antibusing debate. *Law and Contemporary Problems*, 42, 141-173.
- Reed, L. (1999). Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling. A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11, 93-110.
- Rosenfield, D., y Stephan, W. (1981). Intergroup relations among children. En Brehm, S., Kassin, S., y Gibbon, F. (Eds.), *Developmental Social Psychology*. New York: Oxford University Press.

- Rubio Castro, A. (2009). El abandono y la falta de éxito de los chicos en la escuela, un problema de género. *Participación Educativa*, 11, 25-41.
- Salvá, F., y Nicolau, I. (2000). *Formación e inserción laboral*. Madrid: Pirámide.
- Schwartz, S., y Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010-1028.
- Skeels, H.M. (1966). Adult status of children with contrasting early life experiences: A follow-up study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31(3), 105.
- Slavin, R. (1981). Cooperative learning and desegregation. En Hawley, W.D. (Ed.), *Effective school desegregation*. Beverly Hills: Sage.
- Stephen, W., y Feagin, J. (1980). *Schools desegregation: Past, present and future*. New York: Plenum.
- Struch, N., Schwartz, S.H., y Van der Kloot, W.A. (2002). Meanings of basic values for women and men: A cross-cultural analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 16-28.
- Szegal, B. (1985). Stages in the development of aggressive behavior in early childhood. *Aggressive Behavior*, 11, 315-321.
- U.S. Department of Education (2005). *Single-sex versus coeducational schooling: A systematic review*. Washington D.C.: Office of Planning, Evaluation and Policy Development.
- Zosuls, K., Ruble, D., Tamis-LeMonda, C., Shrout, P., Bornstein, M., y Greulich, F. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: Implications for gender-typed play. *Developmental Psychology*, 45, 688-701.