

Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación

por Rosemary SALOMONE

St. John's University (USA)

Durante la pasada década, el tema de la enseñanza diferenciada por sexos se convirtió en objeto de un acalorado debate en los Estados Unidos. Visto desde fuera, puede parecer bastante extraño que un asunto aparentemente benigno provoque unas reacciones tan viscerales entre educadores, encargados de formular las políticas educativas y académicos que pertenecen a todo el espectro político. Sin embargo, visto desde dentro, esta respuesta es más que comprensible, si tenemos en cuenta que en países como los Estados Unidos la enseñanza diferenciada por sexos se enfrenta con el dogma de la educación mixta y rasga el velo de la neutralidad de género. Al hacer esto, amplía el concepto mismo de igualdad tal y como se aplica al género y suscita un gran desacuerdo acerca de la relación entre género, por un lado, y aptitud, actitud y rendimiento por el otro.

Probablemente, después del tema de la financiación de los deportes en la escuela, la enseñanza diferenciada es el motivo que genera más división en la

búsqueda de la igualdad de género en la enseñanza que se persigue hoy en día. Pero a diferencia de los deportes, asunto en el que quienes se califican en Estados Unidos conservadores y liberales mantienen normalmente la postura que se espera de ellos, la enseñanza diferenciada rompe las tradicionales divisiones políticas. Disfruta del apoyo de los conservadores porque se basa en los valores tradicionales y porque apela a un libre mercado de diversidad educativa en el que los padres puedan elegir. Al mismo tiempo, ha hecho que los liberales se enfrenten los unos a los otros en típicas y atípicas alianzas y ha generado una fuerte animadversión entre los aliados tradicionales de los derechos civiles y los movimientos feministas. Aquellos que han marchado juntos en la lucha por los derechos de la mujer se enfrentan ahora de manera incómoda y a veces estridente en la prensa nacional, en los informativos y en las revistas especializadas. Los partidarios de la educación diferenciada explican las razones tanto a corto como a largo plazo. Principalmente apuntan a la

igualdad educativa para las niñas; la mejora del rendimiento académico global, el desarrollo del interés y la competencia en matemáticas, ciencias y tecnología; el aumento de la autoestima; y el aumento no sólo del interés por las profesiones tradicionalmente dominadas por el hombre sino por aumentar en ellas la participación femenina. Hay quien sugiere que la enseñanza no diferenciada contiene una intención oculta, un sutil pero sin embargo dañino programa institucionalizado para conseguir el dominio masculino en la interacción en clase, hacer que las expectativas de los profesores sean desiguales y que las actitudes institucionalizadas preparen a los estudiantes para un papel social determinado por el género. Otros sostienen que la enseñanza no diferenciada presta insuficiente atención a los diferentes estilos de aprendizaje y a las diferentes necesidades emocionales de los dos sexos, así como que tampoco reconoce el diferente ritmo con el que desarrollan sus aptitudes. Un objetivo diverso, aunque relacionado, se ha centrado en la socialización cultural y en la necesidad de preparar a los estudiantes para que desempeñen un papel significativo tanto en sus propias comunidades como en la sociedad. La atención se centra en este caso en vencer e impedir las desventajas sociales y educativas a las que tienen que hacer frente los hombres y mujeres de las minorías raciales, sobre todo en las áreas urbanas, donde se observan unas muy duras estadísticas referentes a los embarazos de las adolescentes que pertenecen a las minorías raciales, a la violencia en las escuelas, a los altos índices de abandono de los estudios y al consu-

mo de drogas e inmersión en la delincuencia entre los hombres afroamericanos de todo el país.

A principios de los 90, algunos distritos escolares entre ellos Detroit y Nueva York, intentaron luchar contra estos problemas con la apertura de centros educativos masculinos, algunos de los cuales fueron dotados de un programa de estudios enfocado específicamente hacia los varones afroamericanos. Esto generó una gran discusión tanto en las comunidades respectivas como en los mismos órganos de la administración escolar, y, además, no pudieran iniciarse los programas al considerarse que este asunto requería una legislación federal. Más recientemente, ciudades como Nueva York y Chicago han abierto centros femeninos de enseñanza secundaria que buscan reducir la diferencia de los resultados con los chicos en matemáticas, ciencias y tecnología. Ahora bien, los grupos a favor de los derechos civiles afirman que estos centros violan las prohibiciones constitucionales y federales contra la discriminación sexual en la enseñanza, y han amenazado con emprender acciones legales (Salomone, 2000).

Los que se oponen a la enseñanza diferenciada presentan argumentos igualmente vehementes. Sostienen que estos programas de estudios se caracterizan por una política sexista más o menos suave que niega a los hombres y a las mujeres las aptitudes interpersonales que necesitan para relacionarse los unos con los otros ahora y en el futuro. Dicen que la educación diferenciada no fomenta el entendimiento y respeto mutuo que pone a las mujeres en igualdad de condiciones

con los hombres. Temen la vuelta a un mundo al que se enfrentaron los movimientos feministas en los años 60; un mundo en el que las escuelas públicas eran centros masculinos o femeninos; un mundo en el que se escatimaban los recursos educativos a las chicas y se limitaban sus opciones de empleo a un grupo limitado de trabajos mal pagados. Como mucho, ven la enseñanza sólo para niños o niñas como un parche político que hace caso omiso de las más insidiosas desigualdades de género en las escuelas. En el peor de los casos, creen que refuerza inevitablemente los persistentes estereotipos de género. Algunos de los que se oponen ven también algo más malévolo detrás de la política de formar centros educativos de enseñanza diferenciada. En efecto, quienes preferirían que sólo hubiera escuelas públicas, ven en la enseñanza diferenciada por sexos el primer paso en el camino a poder tener más elección a la hora de elegir el centro educativo. En un sistema en el que la ayuda del gobierno a los centros privados y especialmente a los religiosos es políticamente inaceptable y legalmente controvertida, temen que cualquier avance en el movimiento a favor del apoyo económico a la libertad de elección de escuela reducirá seriamente el apoyo a la enseñanza pública.

Si nos adentramos un poco más en estos argumentos, se puede ver claramente que hay cuestiones mucho más profundas que alimentan y confunden el debate. En primer lugar, la histórica exclusión de las mujeres de las instituciones académicas de prestigio, tanto en el ámbito universitario como en la enseñanza secundaria. Sólo han pasado unas pocas décadas desde que la mayoría de estas instituciones abriesen por primera vez

sus puertas a las mujeres, en algunos casos para ampliar y mejorar la selección del alumnado, en otros casos forzadas a tomar esa decisión por un mandato legal. El recuerdo de esa experiencia está todavía demasiado reciente como para que alguien se sienta cómodo con una admisión de alumnos que se base en el sexo. Queda el riesgo potencial de una recaída. Luego está la muy conocida investigación sobre las adolescentes y su pérdida de protagonismo y de autoestima. Finalmente, en los Estados Unidos existe un problema de género que se mezcla con el de la raza, la cultura y la clase social. Aquí se pueden observar los problemas prácticamente irresolubles que rodean a la enseñanza de los chicos y chicas pertenecientes a las minorías, especialmente los deteriorados centros de las ciudades. Las llamas de esta controversia se avivan con las reacciones por los errores detectados y por las perjudiciales implicaciones de los enfoques que hablan de «déficit» y de «las chicas como víctimas». Hay un creciente reconocimiento de que los centros de enseñanza no son los bastiones del privilegio masculino que el proyecto de igualdad de género había supuesto. Ahora, innumerables artículos nos dicen que a los chicos no les va tan bien, ni emocionalmente ni académicamente, como se creía.

El factor clave que subyace en el fondo de estas situaciones tan dispares es el dilema de la homogeneidad y la diferencia y las cuestiones implícitas que plantea en relación con la igualdad de género y los programas de estudios diferenciados por sexos. ¿Son diferentes las chicas y los chicos en algunos aspectos o factores relevantes para que se requieran dis-

tintas maneras de enfocar su educación? ¿Deberían estar separados durante al menos parte de su educación para que ésta se adecue a las diferencias de género en cuanto a los estilos de aprendizaje, actitudes, capacidades y ritmo de desarrollo? ¿Están estas diferencias entre los sexos determinadas biológicamente, y por tanto son inevitables, o se constituyen culturalmente, y por tanto se pueden cambiar? ¿Incluso sugerir la posibilidad de diferencias innatas insinúa una deficiencia en uno u otro sexo? ¿Implica una condición que es esencial al hecho de ser mujer u hombre? (Spelman, 1980) ¿O es la separación por género en sí lo que hace que la educación diferenciada sea más apropiada, al menos para algunos alumnos, durante ciertos periodos o en áreas curriculares específicas de su educación formal? ¿Son estos periodos y áreas los mismos para las chicas que para los chicos? ¿Puede la separación de género justificarse al menos parcialmente en función de la raza, cultura o clase social ya que por separado o en conjunto influyen en el éxito académico? Al aparecer continuamente en el debate, estas cuestiones han generado una intrincada situación de argumentos y afirmaciones conflictivas que se basan en la jurisprudencia, la psicología del desarrollo y la investigación en el campo de la educación. Todos estos argumentos conllevan serias implicaciones para las políticas educativas y su desarrollo y por tanto, centraré en ellos mis observaciones.

1. El género y el ideal de igualdad

En el debate sobre la enseñanza diferenciada, el ideal de igualdad, que es el elemento nuclear del proyecto que ac-

tualmente tienen los liberales, se ha convertido en protagonista. Los que se oponen a la enseñanza diferenciada buscan la igualdad «formal» o tratamiento igual y arguyen que los programas sólo para niños o niñas violan el principio de que a las personas en una situación similar se las debe tratar de manera similar. En su opinión, hombres y mujeres están en una situación similar en lo que respecta a las capacidades cognitivas y, por tanto, deberían tener las mismas oportunidades de trazar sus planes de vida como individuos autónomos. Gran parte de esta forma de pensar mana del feminismo de los 70. Durante ese periodo, los defensores de las mujeres estaban muy molestos por los dañinos estereotipos y las desigualdades que inevitablemente se desprendían de una duradera ideología de «esferas separadas» que se remontaba al menos a la Grecia clásica. Esta bifurcada visión de la realidad relegaba a las mujeres a la esfera privada del hogar y la vida en familia mientras que los hombres dominaban la *polis* o la esfera pública del trabajo, la política y la vida intelectual (Welter, 1996). La biología conformaba el verdadero destino.

Las feministas de esa época creían firmemente que para extirpar esa mitología tenían que centrarse en lo que los hombres y las mujeres tenían en común. Desafiaron el determinismo biológico dominante a la sazón ya que lo consideraban fundamentalmente erróneo. Para ellas, las chicas y los chicos eran esencialmente idénticos en cualquier aspecto que pudiera influir en su rendimiento académico. Sus opiniones se asentaban sobre las premisas de un modelo de simi-

litud que exigía una justicia basada en la normativa masculina. Creían que al probar que las mujeres eran iguales que los hombres, consecuentemente podrían eliminar las distinciones en cuanto al sexo que históricamente les habían negado los beneficios o derechos de los que disfrutaba el sexo contrario. Y que al centrarse en la igualdad de derechos, podrían evitar la complicada y controvertida cuestión de si las diferencias entre ambos sexos eran biológicas o culturales. Lucharon para romper las barreras de todo tipo y para tener igual acceso en términos iguales. En la enseñanza, lucharon para hacer que las escuelas fuesen neutrales en cuanto al género en su organización interna, es decir, en su material didáctico, admisiones, expectativas, clima y programa de estudios para que los alumnos formados allí tuvieran la misma actitud.

Por eso no es sorprendente que aquellos que defienden esta idea liberal de igualdad consideren problemática la enseñanza diferenciada. Los liberales creen que debilita los resultados políticos obtenidos a lo largo del último tercio de siglo. Los más extremistas mantienen que la separación por cualquier motivo, independientemente de lo bienintencionado que sea, perpetúa los estereotipos perjudiciales y marca particularmente a las niñas y rechazan la suposición implícita de que las niñas necesitan ser tratadas de manera diferente porque no pueden funcionar al mismo nivel que los niños. Otros liberales adoptan una postura más moderada pero con reservas. Sostienen que la «separación» por sí misma no viola el principio de igualdad. Sin embargo, lo que se le ofrece a un sexo debe ser al menos

sustancialmente equivalente a lo que se le ofrece al sexo contrario ya sea en el mismo entorno o en uno diferente. Para ellos, la igualdad de género es simétrica.

Desde la perspectiva contraria, se insiste en que el asunto no está en la igualdad «formal» sino en la «sustancial». Buscan igualar los resultados docentes que han resultado ser de menor magnitud para las chicas y los estudiantes pertenecientes a las minorías raciales. Arguyen que la separación de género es necesaria, al menos en ciertas circunstancias, para promover la igualdad de oportunidades. En vez de definir a los chicos como la norma, entienden que las chicas y chicos son diferentes en algunos aspectos importantes, tanto determinados biológicamente como socialmente constituidos y que, consiguientemente, requieren diferentes enfoques docentes. Para ellos, la enseñanza diferenciada se construye sobre estas diferencias y proporciona una educación adecuada que se basa en las necesidades identificadas en el grupo. De manera similar a las razones subyacentes en los programas educativos de apoyo a los estudiantes desfavorecidos, distintos recursos como materiales didácticos, métodos, planes de estudio, etc., producirán resultados sustancialmente iguales, tal y como se mide por los logros académicos y la presencia profesional en ciertas áreas como las matemáticas, la física y la tecnología, tradicionalmente dominadas por los varones.

Parte de la justificación es que las mujeres necesitan que se las compense porque las normas culturales tradiciona-

les han generado en ellas diferentes actitudes, aspiraciones y expectativas que limitan sus oportunidades y opciones en la vida. Sin embargo, hay también una creencia subyacente de que en las clases no diferenciadas no se ha tratado igual a las niñas y a los niños y que las chicas en particular pueden aprender de manera más eficaz si están separadas de los chicos. Esta opinión adquiere a veces una mentalidad más radical con elementos de la teoría de la subordinación en la que se ve a las mujeres como víctimas del dominio masculino tanto en la sociedad en general o en una clase no diferenciada. Otra idea, más conservadora considera que los hombres y las mujeres son diferentes tanto biológicamente como en sus intereses, y los programas de enseñanza diferenciada son los que mejor pueden satisfacer estas diferencias.

2. Desde la psicología de la diferencia a las prácticas educativas

A finales de los 70, mientras las activistas feministas seguían haciendo hincapié en la homogeneidad para promover los derechos de la mujer a través de la ley y un cambio en el pensamiento social, algunas estudiosas y escritoras feministas empezaron a ver las diferencias de sexo desde una perspectiva nueva. El debate se centró en las distintas experiencias de hombres y mujeres, que se han traducido en una perspectiva moral y psicológica diferentes (Chodorow, 1978; Noddings, 1984; Belenky et al., 1986). Se decía que las mujeres obtuvieron su definición como tales a través de relacionarse, y las distintas «formas de saber» de las mujeres se hicieron famosas. Sin em-

bargo, la obra definitiva que activó el debate sobre la homogeneidad y la diferencia e hizo que el público internacional conociera el tema fue *In A Different Voice* (Con una voz diferente) de Carol Gilligan (1982), que se tradujo a nueve idiomas. Aparentemente tenía significado para muchas mujeres de todos los países y culturas. Sin embargo, también provocó una oleada de reacciones y debate, especialmente entre las feministas. Y aunque era esencialmente un estudio del desarrollo moral, allanó el terreno para posteriores estudios sobre las diferencias de género que han tenido profundos efectos sobre las políticas educativas. A la larga, aunque involuntariamente, el texto dio credibilidad a los argumentos a favor de la enseñanza diferenciada.

Gilligan situaba su teoría sobre dos puntos principales: que las mujeres como grupo difieren de los hombres en su orientación básica hacia la vida y que muchas teorías psicológicas y del desarrollo de gran reputación infravaloraban y despreciaban de manera ilegítima la orientación femenina. Las mujeres o lo que se define culturalmente como «sexo femenino», sostenía Gilligan, se orienta hacia el compromiso, el contacto con otras personas y el cuidado, lo que hace que se inclinen por las relaciones humanas. Sin embargo, los hombres o lo que culturalmente se define como «sexo masculino» se orienta hacia la separación y el pensamiento abstracto, lo que les predispone hacia los logros personales y la subordinación de las relaciones. Algunas feministas del mundo universitario protestaron por los estereotipos de género que hallaban implícitos en este argumento

que para ellas, reivindicaba peligrosamente la ideología victoriana acerca del género. Otras se alegraban del elevado terreno moral que sugería para las mujeres, al liberarlas de lo masculino como norma y así valorar sus cualidades únicas. De cualquier manera, la teoría de Gilligan y el movimiento que generó en el campo académico dejaba al descubierto el «dilema de la diferencia»: tanto si reconocemos las diferencias como si no les hacemos caso, de todas maneras, nos encontramos con una connotación negativa (Minow, 1990).

Y lo que es más importante, el libro creó una base teórica para los posteriores estudios de Gilligan con chicas adolescentes. Es aquí donde su trabajo dejó una huella definitiva tanto en las políticas educativas como en las prácticas educativas. De sus entrevistas con chicas que estudiaban en distintas escuelas independientes privadas, Gilligan concluyó que la adolescencia es un «periodo muy importante en el desarrollo femenino, un momento en el que las chicas corren el riesgo de anularse o desaparecer.» Observó cómo las chicas son más propensas a manifestar problemas psicológicos, como por ejemplo depresión y desórdenes alimenticios, cómo responden más negativamente a los retos estresantes en la primera adolescencia y cómo revelan más cambios negativos en la imagen que tienen de sí mismas (Gilligan, 1990). Gilligan comparaba el inicio de la adolescencia en el desarrollo de las mujeres con el inicio de la infancia en el de los hombres. Para ella, ambos son momentos de «compromiso entre la voz y las relaciones.» Tal y como lo veía, para las

chicas ese compromiso está ligado al rol subordinado de las mujeres en la sociedad (Gilligan, 1992). Después descubrió que las chicas de las escuelas públicas y de diversa formación cultural expresaban sentimientos similares de aislamiento y pérdida (Gilligan, 1995).

El trabajo de Gilligan apoyaba la idea de que los hombres y las mujeres no son necesariamente iguales y que deberían reconocerse sus distintas formas de percibir la realidad. Sus conclusiones aportarían apoyo teórico a las deducciones empíricas de los investigadores de la educación y de los defensores de las mujeres que examinarían la igualdad de género en la siguiente década. Su investigación de los aspectos únicos a los que se enfrentan las adolescentes en su lucha por desarrollar un sentido de sí mismas aportó mucho al creciente debate sobre la educación de las niñas, especialmente en la etapa media de su educación secundaria. Y sus conclusiones sobre la importancia del cuidado y el contacto entre las mujeres contribuyeron a la adopción de enfoques de aprendizaje con un contenido de mayor colaboración en las aulas de los Estados Unidos. Al tiempo que Gilligan publicaba sus conclusiones, los investigadores en el terreno de la educación proporcionaban pruebas empíricas de que la enseñanza no diferenciada desatendía a las chicas. Los resultados de la investigación educativa no sólo en los Estados Unidos sino también de otros países desarrollados nos advertían que las chicas no alcanzaban los niveles previstos sobre todo en matemáticas y ciencias (Burton, 1990, Fennema y Leder, 1990; UNESCO, 1995). Los investigadores daban varias

razones para esto: las chicas perdían la autoestima a medida que se aproximaban a la adolescencia, los profesores favorecían a los chicos en la interacción en clase, los chicos dominaban el espacio de intervención de la clase y negaban a las chicas la posibilidad de participar de un modo igual en las clases (Sadker y Sadker, 1994; Wilkinson y Marrett, 1985; *American Association of University Women Educational Foundation*, 1998; Spender y Sarah, 1980).

Los gobiernos y los centros educativos de todo el mundo respondieron con una proliferación de programas especiales diseñados para aumentar el rendimiento académico de las alumnas especialmente en matemáticas y ciencias. Parecía que ellas eran las víctimas y quizá los chicos eran en parte los que las convertían en víctimas. Este fue el tema recurrente en la investigación de la igualdad de género durante los primeros años de la década de los noventa y a medida que se convirtió en el criterio convencional, los educadores y padres empezaron a pensar en las escuelas y clases de educación diferenciada como la solución. Algunos países como Australia, por ejemplo, dotaron estas iniciativas de amplios fondos estatales. En Estados Unidos, el sector privado se ocupó en gran parte de este asunto. Cualquier intento por parte de la dirección de los centros educativos de titularidad pública respecto de implementar estas políticas se encontraba con denuncias legales.

A principios de los 90 estaba claro que las chicas habían empezado a reducir las diferencias de rendimiento con los chi-

cos. Aunque aún había diferencias en sus resultados en las pruebas estandarizadas en el ámbito nacional, particularmente en los niveles más avanzados de matemáticas y ciencias, las alumnas cursaban más asignaturas de matemáticas y ciencias en el instituto y en la universidad, sacaban mejores notas que los alumnos y había más licenciadas que licenciados. Y así, la percepción popular empezó a cambiar. Surgió un nuevo género de literatura popular que se centraba en el fracaso de la enseñanza para satisfacer las necesidades de los chicos (Pollack, 1998; Kindlon y Thompson, 2000). En los Estados Unidos existía un atraso en este sentido. Otros países desarrollados ya habían empezado a darle mucha importancia a este tema (Connell, 1996; Yates, 1997). Se nos decía que eran los chicos quienes estaban fracasando académica y socialmente; la estructura y expectativas de comportamiento de la mayoría de los centros no diferenciados y en particular de las escuelas primarias tendían a favorecer a las niñas a la vez que los profesores estaban más sensibilizados con la voz de estas.

Esto llevó al debate sobre la homogeneidad y la diferencia a una nueva dimensión. Al mismo tiempo que las chicas se quedaban rezagadas en matemáticas y ciencias, especialmente en los niveles más avanzados, los chicos se quedaban atrás en lengua, literatura e idiomas. Más chicos que chicas tenían problemas de aprendizaje, suspendían y eran expulsados de la escuela y menos realizaban estudios superiores. Se produjo una reacción contra la supuesta *victimización* de las chicas y «¿Qué pasa con los chi-

cos?» Se convirtió en la nueva frase de moda (Sommers, 2000; Kleinfeld, 1999). La propia Gilligan admite ahora que quedan «asuntos pendientes» en el estudio del desarrollo de chicos y chicas. Está estudiando si falta algo en la literatura psicológica sobre el desarrollo de los chicos (Gilligan, 2000).

De nuevo, implícita en el debate chico-chica está la creencia de que los chicos y chicas interactúan en el entorno de la enseñanza de diferentes formas. Por supuesto, la inevitable y bastante controvertida pregunta es «¿Por qué?». Hay quienes han sugerido que existen diferencias biológicas significativas entre los sexos, que simplemente los chicos y chicas son diferentes, lo que explica, al menos en parte, su diferente rendimiento académico. Por ejemplo, algunos sostienen que los chicos tienen una mayor capacidad cognitiva espacial innata, lo que les facilita el rendimiento en matemáticas. En otras palabras, pueden visualizar objetos de dos y tres dimensiones en el espacio y darles vueltas en su mente, lo que supone una ventaja por ejemplo a la hora de resolver problemas de geometría (Benbow y Stanley, 1980; Gurian, 2001). Otros adoptan la postura de que aunque hay diferencias visibles entre los sexos, estas son pequeñas en comparación con las diferencias dentro de cada sexo (Maccoby, 1999). Algunos afirman que aun aceptando ciertas diferencias biológicas entre los dos sexos estas diferencias pueden cambiarse a través de la educación y el entrenamiento (Deek, 2001). En la pasada década, esta discusión llegó a los medios de comunicación donde la cuestión de las diferencias hor-

monales y los efectos respectivos de los estrógenos y la testosterona en el aprendizaje y el comportamiento se han convertido en objeto de animada discusión (McLouglin, 1988; Shapiro, 1990; Gorman, 1992; Sullivan, 2000). La investigación sobre el cerebro ha dado legitimidad científica a la creencia de que la estructura del cerebro masculino y femenino difiere ligeramente desde el nacimiento, sin perjuicio de responder a las influencias posteriores de su entorno.

Hasta hace pocos años, las feministas y algunos otros se oponían al estudio de las diferencias entre los sexos ya que creían que la cuestión misma no era científica, que estaba motivada políticamente y que era a la larga perjudicial para la igualdad social de las mujeres. Esa postura está empezando a cambiar a medida que las técnicas estadísticas y la tecnología hacen más fiables las conclusiones de la investigación. Parece que ahora hay algo de consenso en que las personas se forman a través de la naturaleza y la educación. La relativa influencia de cada factor es una cuestión de la interacción de la genética con el abanico de todas las experiencias que se tienen a lo largo de la vida (Deek, 2001).

¿Cómo explica esto las diferencias de género en el rendimiento y la participación académica? Las alumnas todavía no han alcanzado el mismo nivel de rendimiento que los chicos en matemáticas y ciencias, especialmente en pruebas tipo test y en los niveles más avanzados. Lo mismo puede decirse ahora de la informática. Los datos evidencian que los hombres superan a las mujeres tanto en las

pruebas orales como en las de matemáticas de las pruebas de acceso a la universidad así como en los exámenes específicos para entrar en las carreras de medicina y derecho. Y al final, es mucho menos probable que las mujeres elijan las matemáticas, las ciencias (excepto la biología) o la tecnología como una opción profesional (Salomone, 1999). Esta es la realidad a pesar del hecho de que las chicas suelen aventajar a los chicos en los cursos desde la escuela primaria hasta la enseñanza superior. La explicación es en parte que más chicas se presentan a los exámenes de alto riesgo, incluidas las que tienen una capacidad o rendimiento más bajos. Pero la tendencia es que los chicos predominen en los niveles más altos y bajos de estos exámenes; hay más chicos entre los intelectualmente dotados excepcionalmente y entre los que tienen problemas de aprendizaje.

Pero al mismo tiempo, el hecho de que la mayor atención por parte de los centros educativos y el cambio de actitudes en la sociedad haya reducido la diferencia que favorecía a los chicos en matemáticas y ciencias, indica que el rendimiento en estas áreas puede cambiar y que no es algo biológico. Y el hecho de que pocas diferencias en el rendimiento motivadas por el género se hagan evidentes hasta la preadolescencia sugiere que la socialización en el colegio, en el hogar y en la sociedad en general puede contribuir en parte a estas diferencias. Los ordenadores, por ejemplo, se consideran normalmente como una cosa de chicos y estos tienen muchas más oportunidades de desarrollar una familiaridad y comodidad con ellos simplemente a través del juego

a una edad temprana. En todo el mundo hay un mercado abundante de juegos de ordenador y salas de videojuegos que están pensadas para atraer a los chicos. Por eso, en el momento en el que empiezan la etapa media de la enseñanza secundaria, las chicas muestran menos interés por los ordenadores que los chicos.

También hay pruebas de que al menos parte de la diferencia en el rendimiento de las matemáticas se debe a la mayor capacidad de recuperación de datos matemáticos de los chicos. En la universidad, los chicos tienen una ligera ventaja con respecto a las chicas por la velocidad en que contestan correctamente problemas computacionales básicos y esta diferencia de décimas de segundo en el cálculo puede liberar la capacidad mental para otro tipo de problemas matemáticos, especialmente en pruebas cronometradas. Sin embargo, los investigadores han descubierto que esta capacidad no es genética y que puede mejorarse significativamente con la práctica (Royer et al., 1999; Royer et al., 2002). Al mismo tiempo, aunque los chicos desarrollan la capacidad verbal más despacio que las chicas, parece que se ponen al día en la secundaria a juzgar por sus resultados en las pruebas estandarizadas. Parte de esta puesta al día se debe sin duda a la maduración y parte a la gran importancia que se le da a la capacidad verbal y a la lectura en los primeros cursos. Algunas de las diferencias entre los sexos que observamos que persisten en el rendimiento escolar pueden ser motivadas por los problemas académicos y sociales más graves que caracterizan a los chicos po-

bres y desfavorecidos cuyas experiencias en una subcultura actúan en contra del rendimiento académico (Steele, 1992; Osborne, 1997). De esto podemos concluir que la programación de la enseñanza puede mediar eficazmente entre las más que probables diferencias biológicas y las fuerzas del condicionamiento sociológico.

3. Una respuesta ponderada al rompecabezas

Intentar separar la magnitud de las posibles diferencias entre los sexos y su origen resulta ser una tarea desalentadora. Pero en vez de centrarse únicamente en el rendimiento o en los resultados de los tests de aptitud, un enfoque más prometedor para los educadores es examinar las diferencias entre los sexos a medida que se desarrollen, sin olvidar que hay diferencias dentro de cada grupo. Surge entonces la cuestión de cómo salvar la diferencia en el rendimiento de ambos sexos en el programa de estudios y en las aptitudes. Y aquí es donde entran en juego las políticas educativas y la práctica educativa.

¿Qué nos dice esto acerca de la enseñanza diferenciada? ¿Es la separación en algún momento de su vida escolar la solución definitiva a las diferencias en el rendimiento académico y en la elección de profesión? No, pero podría ser uno de los mecanismos para darles a algunos chicos y chicas igualdad de oportunidades en el sentido de una educación «adecuada». Si los jóvenes tienen mayores niveles de energía y no pueden mantener la atención durante mucho tiempo y encima desarrollan su capacidad verbal a un

ritmo más lento, no es razonable esperar que progresen en la escuela primaria con la misma velocidad que las niñas. Tampoco es pedagógicamente aceptable retardar el aprendizaje de las alumnas mientras se espera a que los niños se pongan al día. Al mismo tiempo, las niñas parecen quedarse atrás en el desarrollo de sus aptitudes para las matemáticas y la informática tal y como indican las pruebas de rendimiento en las que ha habido una persistente diferencia en el transcurso de los años a pesar de sus resultados en la escuela.

Si estas diferencias son el resultado de la biología, o una ansiedad causada por fuerzas sociológicas, o porque las chicas son más lentas en los cálculos a dos niveles todavía no se sabe con certeza. Sin embargo, la experiencia muestra que cuando se les pide que elijan, muchas chicas preferirían clases de matemáticas sólo para ellas durante la última etapa de la primaria y a lo largo de la secundaria (*American Association of University Women*, 1992). Aunque parece no haber conexión entre la mejora en la actitud hacia las matemáticas y el mayor rendimiento a corto plazo, no deberíamos descartar la posibilidad de que tuviese efectos a largo plazo en la elección de la profesión. Hay que profundizar más en la investigación de esta cuestión concreta así como también en la más amplia cuestión de la educación diferenciada frente a la no diferenciada. Pero la investigación sólo puede continuar si hay una cantidad considerable de programas de enseñanza diferenciada de los que sacar conclusiones comparativas.

Hasta entonces, existe un peligro real de que las persistentes cuestiones del desarrollo que rodean a la homogeneidad y la diferencia y al bagaje político e ideológico que pesa sobre esa distinción, puedan frenar a los educadores a la hora de probar enfoques alternativos que satisfagan los visibles diferentes métodos de aprendizaje y patrones de desarrollo de al menos algunos chicos y chicas. Con esto no quiero decir que todos los chicos y chicas sean esencialmente iguales sin ninguna diferencia dentro de su grupo, ni tampoco que todos se beneficiarían con la enseñanza diferenciada. Simplemente pienso que algunos saldrían beneficiados con los programas de educación diferenciada, ya fuese en centros específicos o en clases diferenciadas dentro de una escuela mixta. Y para esos estudiantes, la enseñanza diferenciada debería ofrecerse como una opción válida y no limitada a las familias privilegiadas que pueden permitirse acudir a centros no sostenidos con fondos públicos.

Dirección de la autora: Rosemary Salomone, St. John's University, School of Law, 8000 Utopia Parkway, Jamaica, New York, 11439, Estados Unidos.

Bibliografía

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN (1992) *Shortchanging Girls, Shortchanging America: Executive Summary* (Washington, D.C.).

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN EDUCATIONAL FOUNDATION (1998) *Separated by Sex* (Washington, D.C.).

BELENKY, M. F.; CLINCHY, B. M.; GOLDBERGER, N. R. y TARULE, J. M. (1986) *Women's Ways of Knowing* (New York, Basic Books).

BENBOW, C. y STANLEY, J. (1980) Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact?, *Science*, 210, diciembre, pp. 1262-64.

BROWN, L. M. y GILLIGAN, C. (1992) *Meeting at the Crossroads* (New York, Ballantine Books).

BURTON, L. (Ed.) (1990) *Gender: an International and Mathematics Perspective* (Londres, Cassell Educational Limited).

CHODOROW, N. J. (1978) *The Reproduction of Mothering* (Berkeley, University of California Press).

CONLON, R. W. (1996) Teaching the boys: New research on masculinity and gender strategies for schools, *Teachers College Record*, 98:2, Invierno, pp. 206-35.

CONNELL, R. W. (1995) *Masculinity* (University of California Press).

DEEK, J. (2001) *Girls Will Be Girls* (New York, Hyperion).

FENNEMA, E. y LEDER, G. C. (Eds.) (1990) *Mathematics and Gender* (New York, Teachers College Press).

GILLIGAN, C. (1982) *In a Different Voice* (Cambridge, Harvard University Press).

GILLIGAN, C. (1990) Preface: Teaching Shakespeare's sister: Notes from the underground of female adolescence, en C. GILLIGAN; N. P. LYONS y T. J. HAMMER (Eds.) *Making Connections* (Cambridge, Harvard University Press).

GILLIGAN, C. (1995) *Between Voice and Silence: Women and Girls, Race and Relationships* (Cambridge, Harvard University Press).

GORMAN, C. (1992) Sizing up the sexes, *Time*, 20 de enero, pp. 42-51.

GURIAN, M. (2001) *Boys and Girls Learn Differently* (San Francisco, CA, Jossey-Bass).

KINDLON, D. y THOMPSON, M. (2000) *Raising Cain: Protecting the Emotional Life of Boys* (New York, Ballantine).

KLEINFELD, J. (1999) Student performance: Males versus females, *Public Interest*, 3:20, p. 134.

MACCOBY, E. E. (1999) *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together* (Cambridge, The Belknap Press).

MCCLOUGHLIN, M. (1988) Men vs. Women, *U.S. News & World Report*, 8 de agosto, pp. 50-56.

MINOW, M. (1990) *Making All the Difference* (Nueva York, Cornell University Press).

NODDINGS, N. (1984) *Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education* (Berkeley, University of California Press).

- OSBORNE, J. W. (1997) Race and academic disidentification, *Journal of Educational Psychology*, 89, 4, pp. 728-735.
- POLLACK, W. (1998) *Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood* (Nueva York, Random House).
- ROYER, J. M.; TRONSKY, L.; CHAN, Y.; JACKSON, S. L. y MARCHANT, H. (1999) Math-fact retrieval as the cognitive mechanism underlying gender differences in mathematics, *Contemporary Educational Psychology*, 24, pp. 181-266.
- ROYER, J. M.; RATH, K.; TRONSKY, L.; MARCHANT, H. y JACKSON, S. L. (2002) Spatial Cognition and Math-Fact Retrieval as the Causes of Gender Differences in Math Test Performance, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- SADKER, M. y SADKER, D. (1995) *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls* (New York, Simon and Schuster).
- SALOMONE, R. C. (1999) Single-sex schooling: Law, policy and research, en D. RAVITCH (Ed.) *Brookings Papers on Education Policy* (Washington, D.C., Brookings Institution Press).
- SALOMONE, R. C. (2000) Rich kids, poor kids, and the single-sex education debate, *Akron Law Review*, 34:1, pp. 209-29.
- SHAPIRO, L. (1990) Guns and dolls, *Newsweek*, 28 de mayo, pp. 56-65.
- SOMMERS, CHRISTINA HOFF (2000) *The War Against Boys* (New York, Simon and Schuster).
- SPELMAN, E. V. (1980) *Inessential Woman: Problems of Exclusion in Feminist Thought* (Boston, M.A, Beacon Press).
- SPENDER, D. y SARAH, E. (Eds.) (1980) *Learning to Lose: Sexism and Education* (London, The Women's Press).
- STEELE, C. M. (1992) Race and the schooling of black Americans, *Atlantic Monthly*, abril, pp. 68-72.
- SULLIVAN, A. (2000) The he hormone, *New York Times Magazine*, 2 de abril, pp. 46-59, 69-79.
- UNESCO (1995) *The Scientific Education of Girls* (London, Jessica Kingsley Publishers).
- WELTER, B. (1996) The cult of true womanhood: 1820- 60, *American Quarterly*, 18, verano, pp. 151-74.
- WILKINSON, L. C. y MARRET, C. B. (Eds.) (1985) *Gender Influences in Classroom Interaction* (New York, Academic Press, Inc.).
- YATES, L. (1997) Gender equity and the boys debate: What sort of challenge is it?, *British Journal of Sociology of Education*, 18:3, pp. 337-47.

Resumen: Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación

Desde la pasada década, el tema de la enseñanza diferenciada por sexos se convirtió en objeto de un acalorado debate en los Estados Unidos entre políticos y académicos que en este asunto no siguen las líneas convencionales de sus posiciones conservadoras o liberales, como allí se suelen denominar. Unos se oponen a la enseñanza diferenciada buscando la igualdad «formal» o tratamiento igual y arguyen que los programas sólo para niños o niñas violan el principio de que a las personas en una situación similar se las debería tratar de manera similar. Sus oponentes afirman que lo importante no es la igualdad «formal» sino la «sustancial». Buscan igualar los resultados docentes que han resultado ser de menor relevancia para las chicas y los estudiantes pertenecientes a las minorías raciales.

Intentar separar la magnitud de las posibles diferencias entre los sexos y su origen resulta ser una tarea desalentadora. Pero en vez de centrarse únicamente en el rendimiento o en los resultados de los tests de aptitud, un enfoque más prometedor para los educadores es examinar las diferencias entre los sexos a

medida que se desarrollen, sin olvidar que hay diferencias dentro de cada grupo. Surge entonces la cuestión de cómo salvar la diferencia en el rendimiento de ambos sexos en el programa de estudios y en las aptitudes. Y aquí es donde entran en juego las políticas educativas y la práctica educativa.

Descriptores: Desarrollo de mujeres y de varones, escuela diferenciada por sexo.

and the implicit questions regarding gender equity and single-sex programs. Is it the gender separation itself that makes single-sex schooling more appropriate than coeducation at least for some students? The article studies the conflicting arguments, with some of its implications for policy and practice.

Key Words: Development of women and men, coeducation, single-sex schools.

Summary:

Sameness and Difference. The Dilemma of Gender Equity in Education

Over the past decade, the topic of single-sex schooling has become the subject of heated debate in the United State among policymakers and scholars across the political spectrum, defying conventional political labels. Proponents point to a real educational equity for girls improving overall academic achievement or contends that coeducation fails to adequately recognize the range of learning styles and emotional needs both for girls and boys, firstly for minorities. Opponents contend that separation does not breed the mutual respect and understanding that place women on an equal footing with men.

As a matter of fact, there is a growing recognition that schools are not the bastions of male privileges that the gender equity project assumed. The literature is telling us that boys are not faring as well as believed. Churning through these disparate developments is the dilemma of sameness and difference