

Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada

por Jaume CAMPS BANSELL
y Enric VIDAL RODÀ
Universitat Internacional de Catalunya

1. Introducción y objetivos

El sexo es uno de los factores que inciden de manera notable en la predicción del riesgo de fracaso escolar (OCDE, 2007; Salomone, 2007), en las dificultades de aprendizaje (OECD, 2009; Bonomo, 2010), en la motivación para realizar las tareas escolares (Delgado *et al.*, 2010) y en las elecciones formativas durante la etapa postobligatoria (Malin y Makel, 2012).

En sus inicios, la escuela fue concebida como una institución destinada únicamente a los varones. Posteriormente se bifurcó en una dualidad escolar de separación y segregación —escuelas para chicos y escuelas para chicas— en la que los dos sexos se formaban por separado en un currículum distinto acorde con las diferentes funciones sociales a las que supuestamente estaban destinados.

La escolarización mixta [1] de los sexos se generalizó, en los países de nuestro en-

torno, en la segunda mitad del siglo pasado, y fue celebrada como un paso adelante en la consecución de una mayor igualdad entre mujeres y hombres; efectivamente, la escuela coeducativa fue considerada en sus inicios la institución social igualitaria por excelencia, y contribuyó a la igualdad de oportunidades (Fernández Enguita, 1997).

A pesar de su vocación igualitarista, la sociología reconoce que la implementación generalizada de la escuela mixta no se llevó a cabo bajo criterios pedagógicos (Riordan, 1990); recientemente otros autores han señalado su carácter accidental:

«la coeducación no fue elegida ni buscada; fue el resultado de las dificultades: falta de locales, falta de maestros; y también la consecuencia, a partir de la mitad del siglo XIX, de un aumento constante de la demanda de educación para las chicas. Fue el resultado de la imposibilidad de crear aquellas es-

cuelas para chicas que se reclamaban» (Fize, 2003, 26).

En los decenios que median entre esos hechos y la actualidad, el feminismo educativo ha iniciado un proceso de autocrítica —respaldado por datos objetivos— acerca de la capacidad de la escuela mixta de generar un clima y unos resultados escolares igualitarios; la crítica a las insuficiencias de la coeducación se centra en los siguientes argumentos:

a. La escuela mixta es una escuela de varones que ha condescendido a incluir a las mujeres en sus recintos. Ello se manifiesta, por ejemplo, en que el currículo escolar mantiene todavía la invisibilidad de la mujer y de su contribución a lo largo de los siglos (Arenas, 2006), o en la distinta y mayor atención que reciben los chicos respecto a las chicas (Chaponière, 2010).

b. Las jerarquías de poder en la escuela mixta siguen en manos de los varones. A pesar de la mayor proporción de educadoras, los hombres monopolizan generalmente los espacios de decisión y dirección escolar (EURYDICE, 2011).

c. A pesar de sus pretensiones igualitarias, la escuela mixta tiende a reproducir los roles sociales tradicionalmente aceptados; por un lado, la creciente feminización de la profesión docente, especialmente en sus primeras etapas, refuerza el currículo oculto según el cual ciertos trabajos son más apropiados para un sexo; por otro lado, pervive una escasez de referentes masculinos

en las primeras etapas educativas (Bonal, 1997; Ballarín, 2001; Fize, 2003; Drudy, 2008).

d. La coeducación, a pesar de imponer una co-instrucción prolongada de los dos sexos bajo un mismo currículum y recinto, no consigue desafiar la segregación de género en las opciones postobligatorias del alumnado. Las decisiones académicas de futuro que realizan chicas y chicos siguen perpetuando la brecha de género presente en el mundo laboral (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011; EURYDICE, 2011).

e. A pesar de la presencia de chicas y chicos en las mismas aulas y de una educación que fomenta la cooperación entre los dos sexos, la escuela mixta no consigue romper la natural autosegregación sexual, que se manifiesta especialmente cuando los alumnos tienen libertad para elegir a sus compañeros de juegos y actividades; por eso se ha llegado a afirmar que la coeducación no es natural (Martin, 2001; Vincent, 2004; Duru-Bellat, 2010); la autosegregación sexual durante las primeras etapas es un fenómeno universal y persistente (Maccoby, 2003; Martin, *et al.*, 2013). También se ha destacado la agresión sexual hacia las chicas como un hecho silenciado pero cotidiano (Arenas, 2006).

A estas críticas deberíamos añadir la creciente preocupación por el rechazo a la escuela que presentan los varones (Mortenson, 2008; Mulvey, 2010), y las alarmantes cifras del fracaso escolar mas-

culino, que con frecuencia dobla al de sus compañeras (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2011).

Los hechos descritos han acrecentado en los últimos años el interés por abordar, mediante estudios científicos, la interacción del sexo y el género en los procesos educativos.

La consideración del género como elemento vertebrador de muchas de las actitudes y conductas sociales en la escuela, es ya antigua: Maccoby (2003) ha reconocido que, a pesar de la comprensividad escolar, la distancia entre sexos en las escuelas es más incisiva en la cotidianidad escolar que la separación racial; Harris (1995) reconoce que la categorización grupal más poderosa durante la infancia es el sexo; de modo similar, Páez (2004), cuando enumera las categorías más salientes en la percepción social, cita en primer lugar el sexo, y afirma que «las categorías de género son más prominentes que otras categorías sociales» (2004, 208). Algunos autores (Grant, 1985) revelan cómo las experiencias de socialización de los niños en las aulas varían sobre todo en función de la raza y el sexo; Baron y Byrne (1998) coinciden en esta visión desde el punto de vista de la identidad. Fagot y Leinbach (1993) reconocen el género como el principal parámetro de categorización social de niñas y niños.

Estas investigaciones sobre el impacto de las interacciones entre los sexos en las aulas llevan a la necesidad de abordar la incidencia del género en las prácticas escolares desde un punto de vista científico, partiendo de una perspectiva psicosocial.

El recurso a la psicología social permite, al margen del análisis sociológico, psicológico o pedagógico, profundizar en los factores que motivan a cada alumno a mostrarse y actuar de una forma concreta; y permite también llegar a comprender cómo las cuestiones relacionadas con el género afectan a sus posibilidades educativas y vitales.

Volviendo a la trascendencia psicosocial de la inclusión de niñas y niños en las aulas, cabe recordar que hay una condición necesaria para que una categoría social adquiera una relevancia psicosocial: la presencia simultánea de otra categoría social comparable o que contraste con ella (Harris, 1998); en nuestro caso, se trata de la presencia de ambos sexos en las aulas escolares. Por todo ello, la coexistencia, en un mismo sistema educativo, de escuelas diferenciadas y de escuelas mixtas, nos permite disponer de entornos para profundizar en las cuestiones que se plantean en este artículo.

El presente estudio explora y compara los efectos psicosociales en los alumnos, en función de si están escolarizados en la escuela mixta o diferenciada. En definitiva, pretende llegar a una mayor comprensión acerca de los fenómenos psicosociales de género que se producen en las aulas escolares, a partir de las reflexiones de los propios alumnos, y aprovechando la diversidad de entornos disponibles de escuelas mixtas y diferenciadas.

Para realizar esta exploración, partimos de la premisa que el enfoque psicosocial aporta una visión pedagógicamente significativa y relevante en la compren-

sión del mundo escolar. Por ello, formulamos los siguientes objetivos:

1. Profundizar en el conocimiento comparado de los procesos psicosociales que aparecen en las aulas mixtas y diferenciadas por sexos.

2. Llegar a una mayor comprensión de las implicaciones personales, para los alumnos, de esos dos modos de organización de la escuela.

Para verificar la trascendencia del enfoque psicosocial por el que hemos optado, hemos utilizado una metodología cualitativa; concretamente las entrevistas en profundidad, que nos ha permitido escuchar las voces del alumnado escolarizado en los entornos mixtos y diferenciados; la entrevista en profundidad posibilita vislumbrar una comprensión de la realidad de cada alumno partiendo de los efectos personales vinculados al entorno de género en el que se encuentra.

2. Aspectos psicosociales

La categoría sexo, así como la pertenencia a un grupo sexuado, no es el final de un proceso de influencia social o cultural, sino el punto de partida de esos procesos (Turner, 1987).

La grupalidad, y en especial la atracción hacia los pares [2], actúa con fuerza en la infancia y en la adolescencia, puesto que la alternativa es la soledad y el aislamiento (Santor *et al.*, 2000; Coleman y Hendry, 2003). Para el entorno escolar, la pertenencia a un grupo de iguales es uno de los aspectos preponderantes en la vida

escolar social y personal (Corsaro y Eder, 1990; Páez *et al.*, 2004; Álvarez y Berástegui, 2006). Es en el seno del grupo donde el niño, y especialmente el adolescente, recibe una aprobación y aceptación que no depende de los adultos (Parsons, 1976); dicha aceptación se relaciona frecuentemente con el atractivo, la popularidad, la habilidad atlética, etc., aspectos de la cultura juvenil —descrita en su día por Coleman (1961) y por Glassner (1976)— que pueden dificultar los objetivos intelectuales de la escuela (Adler *et al.*, 1992; Sadker y Sadker, 1995; Salomone, 2003).

En el seno del grupo, la presión de los pares ejerce una influencia fundamental en el aprendizaje de normas y en la orientación de la propia conducta, puesto que se trata de elementos imprescindibles para adaptarse y mantener la aceptación en el grupo (Santor *et al.*, 2000; Páez *et al.*, 2004).

La identificación con el grupo de los pares implica la aparición de una identidad social (Tajfel, 1984), que a su vez desencadena la aparición de normas y valores que orientan los pensamientos y las acciones de cada miembro del grupo. Todo ello ha llevado a valorar la interrelación con los iguales como una fuente principal de socialización (Roca y Martínez, 1997; Coleman y Hendry, 2003). En este sentido, la escuela constituye un lugar privilegiado para un encuentro diario con los iguales, puesto que propicia la concentración en un mismo espacio de muchos de esos pares, y durante muchas horas y días, y con la presencia de pocos adultos.

Al mismo tiempo, se han descrito las diversas implicaciones de la identificación

subjetiva con un grupo, en campos como el aprendizaje o la conducta (Oldmeadow *et al.*, 2003; Bennett, 2011); para el caso que tratamos en este estudio, la identificación con un grupo del mismo sexo, la escolarización posibilita encuentros que configuran la percepción de los estereotipos de género en función del entorno (Barnejee y Lintern, 2000; Turner y Brown, 2007).

Cabe así plantearse si el sentido de pertenencia al grupo de los iguales de un mismo sexo puede generar, en la escuela, dos culturas diferentes, y si éstas tienen una incidencia diferencial en las percepciones de la escuela y en la educación de los chicos y las chicas.

3. Dos sexos, dos culturas

Corsaro y Eder (1990, 197) han definido la cultura de los pares (*peer culture*) como un «conjunto estable de actividades o rutinas, producciones, valores e intereses que los niños producen y comparten en la interacción con sus compañeros». Es conocido, por ejemplo, que en la escuela moderna conviven dos subculturas: la pro-escolar y la anti-escolar; «una sub-cultura de bajo esfuerzo escolar y rechazo de los objetivos de logro se habría desarrollado en oposición normativa a las normas escolares» (Páez *et al.*, 2004, 650). Esa subcultura adolescente no sólo se rige por un lenguaje y estilo propio, sino también por un sistema de valores diferente al de los adultos, basado en la aprobación de los iguales (Rice, 1992).

Desde una perspectiva de género, la subcultura escolar de los chicos tiende a reproducir en la escuela un patrón este-

reotipado de dureza, machismo y agresividad; por otro lado, las chicas tienden a desarrollar una subcultura menos visible, basada en una resistencia a las normas escolares.

En definitiva: en la escuela, los chicos y las chicas tienen experiencias diferentes y siguen vías distintas de socialización; estas características generan dos culturas diferenciadas (Hibbard y Buhrmester, 1998; Thorne, en *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education*, 2002). Facilita la aparición de esas dos culturas diferentes el hecho de que el alumnado destina mucho tiempo a la interacción con compañeros de su mismo sexo, creándose dos entornos físicos diferentes (Martin, 2001). Royo (1993) y Lippa (2002) han destacado que la creación de dos subculturas de género viene influenciada en mayor medida por la autosegregación de los sexos que por las influencias familiares y sociales.

Al mismo tiempo, no hay que olvidar que el alumnado llega a la escuela con una serie de estereotipos muy arraigados; esos estereotipos constituyen normas sociales de género implícitas que afectan a sus estilos y actitudes, valorando las acciones propias y ajenas como apropiadas o inapropiadas en función de esas normas de género (Elkin, 1960).

Maccoby, fruto de su amplio estudio sobre las actitudes e interacciones de chicos y chicas concluye: «la respuesta a la cuestión de si aparecen diferentes culturas en el grupo de los niños y el de las niñas es: sí» (2003, 56). La misma autora, refiriéndose a la identificación de niños y niñas con su grupo de género, reconoce diferen-

cias de cultura como la siguiente: «claramente, un elemento esencial en el ser masculino es ser no-femenino, mientras que las niñas pueden ser femeninas sin tener que demostrar que no son masculinas» (2003, 52). Sadker y Sadker señalan que: «el aula se compone de dos mundos: el de los niños en actividad, y el de las niñas en inactividad» (Sadker y Sadker, 1995, 42). Entre estas dos culturas, se observa un componente psicosocial de autoafirmación: «existe una constante presión entre chicas y chicos dentro de un aula mixta para defender la identidad de género» (Ballarín, 2001, 155).

En ese sentido, la escolarización mixta crea un entorno psicosocialmente muy distinto al de la escolarización diferenciada; las implicaciones educativas de estos dos contextos se revelan como un campo de estudio poco trabajado. De hecho, tradicionalmente, la investigación sobre esas modalidades escolares se ha focalizado en el análisis cuantitativo de los resultados de unas y otras (Mael *et al.*, 2005; Pahlke *et al.*, 2014), prestando poca atención a la comprensión del porqué de esos resultados.

Por ello, nos interesa profundizar en los efectos sociológicos y educativos de la presencia o ausencia de dos culturas diferentes y simultáneas en el entorno escolar.

4. Implicaciones en la socialización

Una vez más es preciso destacar la tendencia a la autosegregación de los sexos en los entornos escolares. Este fenómeno aparece como una característica universal, a pesar de los esfuerzos del profesorado por generar interrelaciones

mixtas entre el alumnado (Thorne, 1993; González López, 1997; Geary, 2003; Pellegrini, 2007):

«mientras que la participación social y la amistad son elementos centrales de la cultura de los pares, existe una clara tendencia a lo largo de la infancia al aumento de la diferenciación y al conflicto en las relaciones entre iguales. El primer signo de esta diferenciación social es el aumento de la separación entre sexos» (Corsaro y Eder, 1990, 205).

Esa tendencia a la autosegregación se muestra persistente incluso después de actividades lúdicas o académicas dirigidas a incrementar las relaciones entre los sexos (Maccoby, 2003); esta misma autora reconoce que la autosegregación es menor después de períodos en que los niños no han estado escolarizados —como por ejemplo las vacaciones— y que, por tanto, es mayor durante los períodos de escolarización.

El proceso de autosegregación es percibido de manera distinta por parte de los chicos y las chicas. En sus relaciones, niñas y niños no prestan atención al sexo de sus compañeros hasta los dos años de edad; el aumento de las interacciones de exclusividad entre niñas aparece a los tres años de edad (un año antes que en los niños), pero a los cinco años esa tendencia a interactuar con el propio sexo ya es mayor en los niños. Estas conductas pueden recibir el refuerzo de influencias educativas o sociales; sin embargo se trata de conductas que en sus características esenciales no dependen de la cultura del entorno, pues se han descrito como

universales (Maccoby, 2003; Pellegrini, 2007). Thorne ha constatado que a pesar de la frecuencia de interacción entre sexos en las aulas, estos contactos pocas veces terminan en amistades, cosa que sí ocurre con los compañeros del mismo sexo: «gran parte del contacto diario entre niñas y niños parece el de ‘desconocidos familiares’ con quienes hay una proximidad física y se les conoce, pero con poco conocimiento de cómo es cada uno» (Thorne, 1993, 47).

De esta forma, se establecen en la escuela dos grupos de iguales, que son de un solo sexo y poseen connotaciones culturales, pautas de conducta y juegos distintos (Reskin, 1993; Geary, 2003; Coleman y Hendry, 2003). Este hecho parece relacionarse con lo que algunos autores ya habían comprobado, al afirmar que las niñas y los niños, aún escolarizados juntos, tienen experiencias diferentes en las aulas escolares y responden de modo distinto ante diversas situaciones; esos mismos autores reconocen que un trato igualitario no presupone los mismos resultados para ambos sexos (Eccles y Blumenfeld, 1985).

La pertenencia al grupo del propio sexo, con una cultura escolar diferente del otro, implica la presencia de factores como la presión hacia la conformidad, que empuja a cada individuo en la dirección de la norma establecida para su grupo, y penaliza la desviación de esa norma. Tajfel y Turner (citados por Gil, 2007, 85) reconocen que «el simple hecho de caer en la cuenta de la presencia de un exogrupo es suficiente para provocar respuestas intergrupales competitivas o discriminativas por parte del endogrupo». En la interacción entre los dos grupos, cada individuo

se alinea con mayor fuerza en la dirección hacia la cual ya tendía antes de la interacción. Este fenómeno, llamado ‘polarización’, aparece como muy generalizado en muchos aspectos y contextos (Gil, 2007), por lo que cabe considerar su incidencia en la relación que establecen los sexos en las situaciones escolares, tal como lo describen Thorne (1993), Pollack (1999) y Barrio (2004).

Páez (2004) sintetiza el fenómeno de la polarización señalando que se trata de la adopción de la actitud del grupo al que se pertenece; sin duda, la polarización contribuye a la perpetuación de los estereotipos y, en consecuencia, limita las oportunidades.

Algunos autores (Lee, 1997) afirman que la ausencia del otro sexo en la escuela elimina por definición ciertas formas de comparación social y discriminación; sin embargo, se debe analizar en qué medida estas situaciones *single-sex* pueden contribuir o dificultar la socialización de los alumnos, así como su desarrollo académico y personal.

La mencionada limitación de oportunidades que aparece en los entornos coeducativos no debe interpretarse solamente como una cierta coacción externa: con frecuencia se trata de una amenaza situacional percibida por el propio sujeto y que le lleva a actuar de una determinada manera; Steele (1997) ha investigado lo que él ha llamado desidentificación (*self-threatening*), es decir, el hecho de identificar unas conductas, actitudes, campos profesionales, etc. como impropios para los miembros del propio sexo. En cualquier caso, se

trata de una autolimitación muchas veces inconsciente. Este proceso de clasificar algunas conductas como impropias para un sexo determinado está presente desde la infancia (Hibbard y Buhrmester, 1998, 185): «a los tres años, los niños ya muestran desaprobación ante las conductas de género inapropiadas, y tienen la precaución de jugar con juguetes apropiados a su sexo cuando los demás están presentes. Parece que los niños descubren muy pronto la necesidad de conformidad con las expectativas de género si quieren adaptarse al grupo de iguales».

Es la presencia del grupo del otro sexo lo que refuerza los comportamientos estereotipados; «la misma noción de comportamiento masculino o femenino solo tiene sentido en un contexto mixto. Dicho de otra manera: es a través de la comparación con el otro grupo que las chicas elaboran una autoimagen que se adecua a un estereotipo femenino» (Duru-Bellat, 1995, 84). De hecho, las diferencias entre sexos emergen fundamentalmente en situaciones sociales (Maccoby, 1990). Duru-Bellat (1995) ha descrito el aumento de los estereotipos y la divergencia de actitudes entre los sexos en los entornos en que ambos están presentes; esta divergencia afecta también a la relación de cada sexo con el currículum, a la atracción que sienten chicas y chicos por las asignaturas, y a sus elecciones formativas y profesionales durante y después de la escuela obligatoria.

mas expuestos (Camps, 2011), se hace necesario explorar las implicaciones psicosociales de las dos modalidades escolares de género: la coeducativa y la diferenciada. Para ello se ha optado por acceder directamente a los agentes implicados, a través de entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes que han experimentado en su adolescencia el paso de la escuela coeducativa a la escuela diferenciada, y viceversa. Esa metodología facilita la comprensión de los fenómenos psicosociales.

Si bien las entrevistas en profundidad no suelen ser estructuradas, se ha diseñado un guión que facilite tratar en la entrevista los aspectos psicosociales de género que hemos abordado en la introducción; aun así, se ha procurado que las entrevistas fueran muy abiertas, para poder profundizar en los aspectos subjetivamente más relevantes que exponen los sujetos entrevistados. Por tanto, las entrevistas entrarían en la categoría de semi-estructuradas (Teixidó, 2000; Bisquerra, 2004).

Los temas tratados en las entrevistas obedecen a las cuestiones que se han tratado hasta el momento, y pueden resumirse en catorce aspectos que se trataron en cada entrevista, y que detallamos seguidamente:

A. Aspectos de la escuela y la clase considerados relevantes como comunidad.

B. Sexo de las amistades y autosegregación en el entorno escolar.

C. Efectos personales y sociales de la dimensión pública de las tareas que

5. Metodología

De acuerdo con los objetivos propuestos en la introducción, y ante la escasez de investigaciones cualitativas sobre los te-

se desarrollan en la escuela. Percepción de las diferencias de actitudes de chicas y chicos en el aula y en las horas de descanso.

D. Percepción de las diferencias entre las dos culturas de género que aparecen en la vida de los adolescentes. Variaciones en las actitudes en función de la presencia o ausencia del otro sexo.

E. Imagen y estereotipos de género que el alumnado identifica en función del tipo de asignatura en las que destaca cada sexo.

F. Cambios en la percepción estereotipada del otro sexo en función del tipo de escolarización (mixta o diferenciada).

G. Grado en que el grupo de pertenencia contribuye o dificulta los objetivos de la institución escolar. Aspectos relacionados con el género.

H. Relevancia de las categorías sociales en la presencia/ausencia de los otros grupos.

I. Normativización de las actitudes personales y relacionales por el hecho de pertenecer al grupo de las chicas o al grupo de los chicos. Actitudes consideradas correctas o incorrectas para el propio sexo y para el otro.

J. Percepciones sobre los aspectos que aumentan la popularidad.

K. Importancia personal y social del atractivo físico (propio y de los de

más) e implicaciones del entorno (unisex o mixto).

L. Diferencias de estatus en la escuela según el sexo: en los aspectos académico, social y en las relaciones informales.

M. Diferencias de género en la relación profesor-alumno.

N. Diferencias de percepción por parte del alumnado sobre las peculiaridades de cada tipología escolar.

Para la realización de las entrevistas en profundidad, se estableció también un protocolo de solicitud de colaboración para que las escuelas pudieran vehicular la búsqueda del perfil de alumno descrito, así como la solicitud de autorización a los padres o tutores legales, espacios para realizar las entrevistas y su registro digital, etc. Como paso previo, se realizaron cinco entrevistas destinadas a hacer la validación de las mismas (ítems de temas a tratar, vocabulario empleado, etc.). Las entrevistas las realizaron los autores del artículo, y fueron recogidas mediante dispositivos digitales de audio y transcritas para facilitar el análisis de los resultados.

El perfil buscado obedecía a las siguientes características:

— Ámbito de la Comunidad Autónoma de Cataluña, si esta facilitaba una muestra suficiente.

— Alumnado de escuelas diferenciadas que recientemente ha estado escolarizado en escuela mixta, y viceversa.

– Que en el momento de hacer la entrevista, los alumnos se encuentren en una etapa postobligatoria.

– Alumnos de ambos sexos y con diversidad de situaciones vitales, familiares y sociales.

– Cierta madurez y capacidad reflexiva que permita una profundización en las situaciones psicosociales personales.

Para poder localizar la muestra, se acudió a la totalidad de escuelas diferenciadas (19) con el fin de dar con los alumnos y alumnas procedentes de la escuela mixta, o que recientemente habían pasado a la coeducación. De las 19 escuelas a las que se solicitó colaboración, solamente nueve respondieron afirmativamente. De esas nueve, se obtuvo una muestra aceptada de treinta sujetos, de los cuales cinco se emplearon para la validación y diez se rechazaron por no cumplir con alguna de las condiciones expuestas. En definitiva, la muestra real de la investigación la constituyeron quince individuos, cinco chicos y diez chicas.

6. Resultados

Describimos a continuación, brevemente, los resultados para cada uno de los catorce aspectos citados anteriormente, y que han sido tratados en todas las entrevistas.

A. Una mayoría de los entrevistados manifestaron que las posibilidades de conocimiento mutuo y la estabilidad de las relaciones eran más altas

fuera de la escuela; algunos entre estos lo razonan: en la escuela uno no se muestra tal como es, cosa que no pasa fuera de la escuela.

B. Los sujetos en su mayoría aceptan que tienen preferencia por la amistad con los compañeros de su propio sexo, destacándose la similitud de experiencias vitales como factor decisivo en este hecho. Para las chicas, aparece otro condicionante: el acercamiento amistoso a un chico puede fácilmente ser interpretado sexualmente. Casi todos reconocen que la autosegregación en grupos del mismo sexo se da con mayor fuerza en el entorno escolar que fuera de la escuela. Todo ello puede estar influido, reconocen algunos, por la diferencia de madurez entre chicas y chicos.

C. No parece afectar del mismo modo a todos los individuos la presencia del otro sexo en las situaciones públicas escolares. Para algunos alumnos, la presencia del otro sexo en la escuela es percibida como un serio condicionante de sus actuaciones. No parece posible, con los resultados obtenidos, establecer hasta qué punto los alumnos se sienten afectados por el hecho de poseer un cierto perfil psicosocial. Para los que sí se ven afectados por la presencia del otro sexo, parece clave el hecho que la confianza en ellos mismos disminuye y se muestran menos sociables, o con más cautelas. Una vez más se constata que, para los sujetos afectados, esos efectos disminuyen considerablemente en entornos extraescolares.

D. De manera general se percibe en los dos sexos una gran diversidad de intereses vitales que, entre otros aspectos, se relaciona con la diferencia madurativa. Se confirma también la existencia de presiones de género en las situaciones públicas escolares. Parte de los entrevistados valoran los entornos escolares *single-sex* porque facilitan el desarrollo académico personal. Existe una consciencia clara en los alumnos de diferencias en las actitudes ante los temas escolares: las chicas son más pro-académicas, mientras que los chicos son más despreocupados en relación a las tareas escolares.

E. Los alumnos perciben que existen ámbitos curriculares para los que cada sexo tiene una mayor facilidad y predisposición.

F. Algunas chicas atribuyen una cierta idealización y desconocimiento del otro sexo a la ausencia de chicos en las aulas; ellas no describen con claridad si eso tiene consecuencias fuera de la escuela. Por otro lado, algunos alumnos comentan que la separación del otro sexo en la escuela diferenciada puede 'abrir los ojos' a ciertas realidades, pues los condicionantes de la coeducación a veces ocultan la realidad. Se pone también de manifiesto la frecuencia de interrelaciones verbales competitivas entre los sexos, siendo estas más frecuentes en el entorno escolar que en las relaciones extraescolares.

G. Aparecen valoraciones distintas de un compañero con actitudes antiacadémicas en función de si se trata de

un chico o una chica. Una cierta valoración positiva de estas actitudes es la de los chicos hacia los chicos; la valoración más negativa la hacen las chicas respecto de una chica con actitudes antiacadémicas. En algunas entrevistas, algunos chicos parecen estar convencidos que las chicas aprecian a los chicos que mantienen actitudes antiacadémicas, hecho que podría reforzar esos comportamientos.

H. Los entrevistados explican que sus actitudes varían en función de si el otro sexo está presente o ausente; algunos reconocen que la presencia del otro sexo es un factor que refuerza la presión de conformidad y que eso les crea cierta incomodidad. La clase de educación física parece presentar cierto interés: allí se pone de relieve de modo más notable la desidentificación de las chicas respecto a la asignatura y sus contenidos; y algunos alumnos comentan que en su escuela mixta, la clase de educación física era el único espacio académico en que se separaban los sexos por decisión del profesorado. En una segunda posición, las asignaturas de matemáticas y lengua parecen también afectadas por los aspectos psicosociales de género descritos.

I. El alumnado de la muestra expresa claramente que existe una normativización sobre lo considerado correcto para cada sexo; y que ir más allá de esas fronteras tácitas tiene consecuencias relacionales de rechazo.

J. Se aprecia que la popularidad de un compañero del otro sexo (tanto para

los chicos como para las chicas) se basa en buena parte en su apariencia física; en el caso de las chicas, su popularidad ante los chicos aumenta si manifiestan cierta accesibilidad sexual. En cambio, respecto a la popularidad de un compañero del mismo sexo, se observa divergencia en chicos y chicas: para los chicos tiene un peso importante el hecho de que el individuo tenga relación con las chicas y sea valorado por éstas, seguido de sus actitudes de desafío a las normas escolares. Para las chicas, en cambio, el factor más importante de popularidad es social (liderazgo y ayuda) y de personalidad, seguidos de su aspecto físico y de buena relación con los chicos. En cualquier caso, especialmente para los chicos, en la escuela se genera una cultura juvenil con unos valores alejados —y en ocasiones opuestos— a los propios de la institución escolar.

K. Una vez más, aparece el atractivo físico como factor importante para la socialización; esta importancia aparece en la escuela mixta y diferenciada, pero de modo mucho más moderado en esta última. En la escuela mixta se aprecia cierto riesgo de exclusión en la socialización por falta de atractivo físico, en especial en el caso de las chicas; los entrevistados coinciden en señalar que la presencia de ambos sexos en el entorno escolar intensifica estos valores.

L. Mayoritariamente los entrevistados advierten cierta diferencia de estatus entre los sexos, que sitúa a los chicos en una posición de superioridad; este desequilibrio puede ser

debido al monopolio masculino de las conversaciones, a una mayor visibilidad en el aula, a no dejarse ayudar, etc. Esta percepción convive con una mejor valoración del profesorado hacia las chicas, por su mayor adecuación a los objetivos y normas escolares.

M. La mayor parte de los entrevistados se percatan de que el profesorado trata de manera diferente a los chicos y a las chicas; señalan que el profesorado es más estricto con los chicos. A pesar de no ser preguntados por este aspecto, algunos alumnos han manifestado que la relación alumno-profesor es más fluida cuando comparten el mismo sexo, por una mayor 'proximidad' o 'confianza'.

N. Ningún alumno considera que en la escuela mixta reine un clima de mayor seriedad académica que en la escuela diferenciada; la mayor parte de los entrevistados sostiene que esa seriedad es mayor en la escuela diferenciada. Estas afirmaciones deben tomarse con cautela, pues eran más numerosos los entrevistados que habían pasado de una escuela mixta a una diferenciada para cursar el bachillerato, etapa postobligatoria orientada a la universidad. A pesar de ello, es significativo que los alumnos mencionen cuestiones de género para referirse a la causa de esta supuesta diferencia entre escuelas; ello indica, cuanto menos, una consciencia en el alumnado de que las chicas son más proacadémicas mientras que los chicos acostumbra a mostrar más conductas disruptivas y una menor madurez.

7. Conclusiones

En referencia al primer objetivo, los resultados de esta investigación suponen un paso adelante en la comprensión de los procesos psicosociales que aparecen en los entornos escolares mixtos y diferenciados. Como se ha visto en el análisis de los resultados, los sujetos afirman repetidamente que las relaciones entre los sexos son distintas cuando se dan en un entorno escolar o extraescolar.

La autosegregación aparece como el proceso psicosocial de género habitual en la escuela mixta; se trata, en cambio, de un proceso que tiene mucha menor relevancia en entornos extraescolares, como han señalado diversos autores (Maccoby, 1990; Thorne, 1993; Maccoby, 2003; Keener, 2013).

Otro aspecto destacable es la constatación de la existencia de una cultura distinta para cada sexo en las aulas, cada una de las cuales se construye en cierta oposición a la otra, como ya habían reconocido Sadker y Sadker (1995). De forma generalizada, los sujetos admiten cierta variación en sus actitudes a causa de la constante presencia del otro sexo en las aulas; en cierto modo, Thorne (1993), Pollack (1999) y Barrio (2004) reconocen estos hechos.

Quizás la aportación más novedosa de la presente exploración sea la constatación de que al comentar sus experiencias en la escuela mixta y la diferenciada, son los propios sujetos los que descubren y reconocen la trascendencia de las cuestiones de género.

En todo momento durante las entrevistas, los chicos son percibidos como el gru-

po que domina en las situaciones escolares no estrictamente académicas, mientras que las chicas se muestran dominantes precisamente en los aspectos académicos.

Muchos alumnos perciben que el profesorado actúa de modo diferente en el trato con los chicos y las chicas en el aula mixta.

La apariencia física es para los adolescentes el factor decisivo para juzgar al otro sexo. En la escala de valores usada para juzgar al propio sexo y al otro, el buen trabajo escolar aparece en una posición muy secundaria: como factor positivo en las chicas y negativo en los chicos. La escuela mixta presenta mayor riesgo de exclusión a causa del peso que tiene la apariencia física en las interacciones entre los sexos; en la escuela diferenciada, la importancia de la apariencia física como valor queda minimizada.

En lo que se refiere al segundo objetivo, se constata que no todos los individuos se ven afectados del mismo modo, ni en el mismo grado, por la presencia del otro sexo en la escuela. Cada agrupación de género —sea mixta o diferenciada— provoca una gran diversidad de efectos entre los alumnos; sin embargo, en esta investigación no se ha podido vislumbrar —tampoco era el objetivo de este estudio— una correlación sistemática entre ciertos perfiles de personalidad y los efectos que les ha provocado cada tipo de escolarización.

Parece que en las situaciones de educación, los estereotipos y la normativización actúan como factores de presión de conformidad, y probablemente como polarizado-

res de actitudes; la falta de conformidad genera rechazo en el entorno escolar.

La comparación interpersonal casi nunca es intersexual, lo cual refuerza la tan descrita identificación de los sujetos con el grupo del propio sexo, conduce a una mayor presión a la conformidad con las expectativas de este grupo.

La separación de sexos constituye, para algunos alumnos, un facilitador de las conductas académicas y el aprendizaje, mientras que para otros alumnos, la facilitación viene de la presencia del otro sexo, especialmente en el caso de los chicos.

La escolarización diferenciada tiene efectos diversos en los sujetos; para algunos, supone cierto desconocimiento del otro sexo, a veces con repercusiones extraescolares, mientras que para otros, el alejamiento escolar del otro sexo es ocasión para mayor conocimiento de éste y de mayor comodidad personal.

Se confirma la existencia de un estereotipo axiológico que conduce a muchos chicos a valorar las actitudes antiacadémicas de los chicos; las chicas manifiestan un especial rechazo hacia otra chica que exhiba estas mismas actitudes.

Las conclusiones anteriores parecen reafirmar la importancia del género como factor de análisis psicosocial, y la trascendencia educativa de los dos tipos de entornos educativos descritos. Esta exploración nos confirma la necesidad de avanzar en futuras investigaciones que sigan esta misma línea, y permitan detectar e iluminar factores, hasta el momento poco reconocidos,

que ayuden a una comprensión más integral del éxito y del fracaso escolar; asimismo, la investigación bajo esta perspectiva puede facilitar el diseño de prácticas educativas que garanticen una mayor igualdad de oportunidades para ambos sexos.

Dirección para la correspondencia: Jaume Camps Bansell. Facultad de Educación (UIC). C/ Terré, 11-19. 08017 Barcelona. Email: jaumecamps@uic.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 3. V. 2014.

Notas

- [1] En este estudio se entenderán como sinónimos los términos 'escuela mixta' y 'coeducación'.
- [2] Considero 'pares' o 'iguales' (*peers* en inglés) a aquellos que tienen la misma edad, estatus e intereses (Berns, 2010); con frecuencia la igualdad de sexo es considerada también condición de los pares (Camps, 2011).

Bibliografía

- ADLER, P. A., KLESS, S. J. y ADLER, P. (1992) Socialization to Gender Roles: Popularity among Elementary School Boys and Girls, *Sociology of Education*, 65, pp. 169-187.
- ÁLVAREZ, M. I. y BERÁSTEGUI, A. (coord.) (2006) *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas).
- ARENAS, G. (2006) *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela* (Barcelona, Graó).

- BALLARÍN, P. (2001) *La educación de las mujeres en la España contemporánea* (Madrid, Síntesis).
- BARNEJEE, R. y LINTERN, V. (2000) Boys will be boys: the effect of evaluation concerns on gender-typing, *Social Development*, 9:3, pp. 397-408.
- BARON-COHEN, S. (2005) *La gran diferencia. Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres* (Barcelona, Amat Editorial).
- BARON, R. A. y BYRNE, D. (1998) *Psicología social* (Madrid, Prentice Hall).
- BARRIO, J. M. (2004) La coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica, *Persona y Derecho*, 50, pp. 325-354.
- BENNETT, M. (2011) Children's Social Identities, *Infant and Child Development*, 20, pp. 353-363.
- BERNS, R. M. (2010) *Child, Family, School, Community* (Berlmont, CA, Wadsworth)
- BONAL, X. (1997) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención* (Barcelona, Graó).
- BONOMO, V. (2010) Gender Matters in Elementary Education: Research-Based Strategies to Meet the Distinctive Learning Needs of Boys and Girls, *Educational Horizons*, 88:4, pp. 257-264.
- CAMPS, J. (2011) *La socialització de gènere a l'escola* (Barcelona, Furtwangen-UIC).
- CHAPONIÈRE, M. (2010) La mixité, une évidence trompeuse, *Revue Française de Pédagogie*, 171, pp. 69-75.
- COLEMAN, J. S. (1961) *The adolescent Society* (New York, The Free Press).
- COLEMAN, J. C. y HENDRY, L. B. (2003) *Psicología de la adolescencia* (Madrid, Ediciones Morata).
- CORSARO, W. A. y EDER, D. (1990) Children's Peer Cultures, *Annual Review of Sociology*, 16, pp. 197-220.
- DATNOW, A. y HUBBARD, L. (eds.) (2002) *Gender in Policy and Practice. Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling* (New York, Routledge-Falmer).
- DELGADO, B., INGLÉS, C. J., GARCÍA-FERNÁNDEZ, J. M., CASTEJÓN, J. L. y VALLE, A. (2010) Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, **revista española de pedagogía**, 245, pp. 67-83.
- DRUDY, S. (2008) Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation, *Gender and Education*, 20:4, pp. 309-323.
- DURU-BELLAT, M. (1995) Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales, *Revue Française de Pédagogie*, 110, pp. 75-109.
- DURU-BELLAT, M. (2010) La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts, *Revue Française de Pédagogie*, 171, pp. 9-13.
- DWORKIN, J. B., LARSON, R. y HANSEN, D. (2003) Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities, *Journal of Youth and Adolescence*, 32, pp. 17-26.

- ELKIND, D. (1995) School and Family in the Post-modern World, *Phi Delta Kappan*, 77:1, pp. 8.
- EURYDICE (2011) *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa* (Madrid, Ministerio de Educación).
- FAGOT, B. I. y LEINBACH, M. D. (1993) Gender-Role Development in Young Children: From Discrimination to Labeling, *Developmental Review*, 13:2, pp. 205-224.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997) *La escuela a examen* (Madrid, Pirámide).
- FIZE, M. (2003) *Les pièges de la mixité scolaire* (Paris, Presses de la Renaissance).
- GEARY, D. C. et al. (2003) Evolution and development of boys' social behavior, *Developmental Review*, 23, pp. 444-470.
- GENTRY, M., GABLE, R. K. y RIZZA, M. G. (2002) Students' Perceptions of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Gender Differences?, *Journal of Educational Psychology*, 94:3, pp. 539-544.
- GIL, F. y ALCOVER, C. M. (Eds.) (2007) *Introducción a la psicología de los grupos* (Madrid, Pirámide).
- GILLIS, J. R. (1981) *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present* (New York, Academic Press).
- GLASSNER, B. (1976) Kid Society, *Urban Education*, 11, pp. 5-22.
- GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (Eds.) (2002) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Barcelona, Graó).
- GONZÁLEZ LÓPEZ, P. (Ed.). (1997) *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (Madrid, Síntesis).
- GRANT, L. (1985) Race-gender status, classroom interaction, and children's socialization in elementary school, pp. 57-78, en WILKINSON L. C. y MARRETT, C. B. (eds.) *Gender Influences in Classroom Interaction* (Orlando, Academic Press Inc).
- HARRIS, J. R. (1995) Where is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development, *Psychological Review*, 102:3, pp. 458-489.
- HARRIS, J. R. (1998) *The Nurture Assumption* (New York, The Free Press).
- KEENER, E., MEHTA, C. & STROUGH, J. (2013) Should educators and parents encourage other-gender interactions? Gender segregation and sexism, *Gender and Education*, 25:7, pp. 818-833.
- MACCOBY, E. E. (1990) Gender and Relationships. A Developmental Account, *American Psychologist*, 45:4, pp. 513-520.
- MACCOBY, E. E. (2003) *The Two Sexes. Growing up Apart, Coming Together* (Cambridge, Harvard University Press).
- MAEL, F. et al. (2005) *Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review* (Washington, Policy and Program Studies Service, U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development).
- MALIN, J. y MAKEL, M. C. (2012) Gender Differences in Gifted Students' Advice on Solving the World's Problems, *Journal for the Education of the Gifted*, 35:2, pp. 175-187.

- MARTIN, C. L. y FABES, R. A. (2001) The Stability and consequences of Young Children's Same-Sex peer Interactions, *Developmental Psychology*, 37:3, pp. 431-446.
- MARTIN, C. L., et al. (2013) The Role of Sex of Peers and Gender-Typed Activities in Young Children's Peer Affiliative Networks: A Longitudinal Analysis of Selection and Influence, *Child Development*, 84:3, pp. 921-937.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2011) *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-2009 (Edición 2011)*. Ver: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2011.html> (Consultado el 20. IX. 2012).
- MORTENSON, T. G. (2008) Where the Boys Were, *Chronicle of Higher Education*, 54:39, p. 30.
- MULVEY, J. (2010) The Feminization of Schools: Young Boys Are Being Left behind. What Targeted Teaching Strategies Can Help Them Reach Their Potential?, *Education Digest*, 75:8, pp. 35-38.
- OCDE (2007) *Informe PISA 2006; Competencias científicas para el mundo del mañana*. Ver: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9807014e.pdf> (Consultado el 25. IX. 2012).
- OECD (2009) *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls Perform in School* (Paris, OECD Publishing).
- OLDMEADOW, J. A., PLATOW, M. J., FODDY, M. y ANDERSON, D. (2003) Self-Categorization, Status, and Social Influence, *Social Psychology Quarterly*, 66:2, pp. 138-152.
- PÁEZ, D. et al. (coord.) (2004) *Psicología social, cultura y educación* (Madrid, Pearson Educación).
- PAHLKE, E., HYDE, J. S. y ALLISON, C. M. (2014) The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin* (APA), 140:2, pp. 1-31.
- PARSONS, T. (1976) La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana, en GRAS, A. (ed.) *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (Madrid, Narcea), pp. 53-60.
- PELLEGRINI, A. D. et al. (2007) A short-term longitudinal study of preschoolers' (*homo sapiens*) sex segregation: The role of physical activity, sex, and time, *Journal of Comparative Psychology*, 121, pp. 282-289.
- PERINAT, A. (coord.) (2003) *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial* (Barcelona, Editorial UOC).
- POLLACK, W. (1999) *Real Boys* (New York, Henry Holt and Company).
- PUFALL, P. B. y UNSWORTH, R. P. (Ed.) (2004) *Rethinking Childhood* (New Brunswick, Rutgers University Press).
- RESKIN, B. (1993) Sex Segregation in the Workplace, *Annual Review of Sociology*, 19, pp. 241-270.
- RICE, F. P. (1993) *The Adolescent. Development, Relationships, and Culture* (Boston, Allyn & Bacon).
- RIORDAN, C. (1990) *Girls and boys in school. Together or separate?* (New York, Teachers College Press).

- ROCA, N. y MARTÍNEZ, G. (1997) Grupos en la educación, en GONZÁLEZ LÓPEZ, A. P. (ed.) *Psicología de los grupos: teoría y aplicación* (Madrid, Síntesis), pp. 191-228.
- SADKER, M. y SADKER, D. (1995) *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls* (New York, Touchstone).
- SALOMONE, R. (2003) *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling* (New Haven, Yale University Press).
- SALOMONE, R. (2007) Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en educación, **revista española de pedagogía**, 238, pp. 433-446.
- SANTOR, D. A., MESSERVEY, D. y KUSUMAKAR, V. (2000) Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse, *Journal of Youth and Adolescence*, 29:2, pp. 163-182.
- TEIXIDÓ, J. (Dir.) (2000) *El acceso a la dirección de un centro educativo público* (Investigación no editada) *The Jossey-Bass Reader on Gender in Education* (2002) (San Francisco, Jossey-Bass).
- THORNE, B. (1993) *Gender Play: Girls and Boys in School* (New Brunswick, Rutgers University Press).
- TOMÉ, A. (2002) Luces y sobras en el camino hacia una escuela coeducativa, en GONZÁLEZ, A. y LOMAS, C. (Coords.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Barcelona, Graó) pp. 169-180.
- TURNER, J. C. (1987) *Rediscovering the Social Group. A Self-Categorization Theory* (Oxford, Basil Blackwell).
- TURNER, K. L. y BROWN, C. S. (2007) The centrality of gender and ethnic identities across individuals and contexts, *Social Development*, 16:4, pp. 700-719.
- YATES, S. M. (2004) Aspirations, Progress and Perceptions of Boys from a Single Sex School Following the Changeover to Coeducation, *International Education Journal*, 4:2, pp. 167-177.

Resumen: Marte y Venus en el aula: la percepción del alumnado sobre los efectos psicosociales de la escolarización mixta y diferenciada

El sexo es uno de los factores que inciden en los resultados académicos y las opciones profesionales de los alumnos. Aunque la generalización de la escuela mixta en España catalizó el avance en la igualdad social de mujeres y hombres, se perciben hoy ciertas dificultades de género que pueden tener su origen en la misma mixticidad. El estudio se propone analizar e interpretar los efectos psicosociales de la escolarización mixta y diferenciada, con el objetivo de comprender mejor —y en clave de género— las situaciones de aprendizaje. El trabajo de campo se ha realizado mediante entrevistas en profundidad a chicas y chicos, que en su adolescencia han conocido las dos tipologías escolares (mixta y diferenciada). Los resultados, aunque no concluyentes, ayudan a interpretar mejor las situaciones escolares de aprendizaje en clave de género.

Descriptores: Sexo, género, escuela mixta, escuela diferenciada, psicología social.

Summary:

Mars and Venus in the classroom: students' perception on the psychosocial effects of coeducational and single-sex schooling

Sex is one of the factors that affect students' academic outcomes and professional options. Although the spread of coeducation in Spain contributed to achieving social equality between men and women, there are still some gender difficulties that

can be traced back to coeducation itself. This paper seeks to analyse and interpret the psychosocial effects of coeducational and single-sex schooling, in order to reach a better understanding of learning situations from a gender-based point of view. The research has been carried out through in-depth interviews to girls and boys who during their teenage years were in contact with both types of schooling (coeducational and single-sex). The evidence, suggestive but inconclusive, leads to a better understanding of gender-based school situations.

Key Words: Sex, gender, coeducation, single-sex education, social psychology.