



LA COEDUCACIÓN. UN ACERCAMIENTO DESDE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

José María Barrio

1. ¿UNA ÉTICA DE LA SEXUALIDAD?

Sin despreciar los aspectos psicopedagógicos, sociales, culturales, políticos y económicos implicados en la discusión acerca de la conveniencia de la coeducación o de la educación separada, me parece indudable que la valoración global y la decisión última en este asunto está ligada principalmente a razones de tipo ético en la comprensión general de la sexualidad humana¹. La aceptación masiva de la ideología coeducativa ha coincidido en el tiempo con la percepción de la sexualidad como una realidad desconectada de todo parámetro moral. Con todo, entiendo que no hay aquí una mera coincidencia temporal, sino también una conexión causal. En cualquier caso, hoy la sola sugerencia de que pueda existir algo así como una regulación moral de la conducta sexual se antoja a no pocos agresivamente escandalosa.

1. Lo que aquí se plantea es una ponderación relativa de los argumentos a favor y en contra de la coeducación en las edades en torno a la adolescencia. Los inconvenientes que señalo se refieren a la praxis coeducativa a esas edades, no en el nivel de la enseñanza preescolar, infantil, o en la enseñanza superior.

Aun así, parece que todavía no han desaparecido completamente del horizonte de la sexualidad ciertas referencias antropológicas. No ha perdido todo su vigor la idea de una componente psicoafectiva de la sexualidad humana, irreductible a la sola faceta biológica.

Desde ahí no es difícil mostrar que puede haber una conexión entre ética y antropología. Concretamente, que puede haber formas mejores de ejercer como ser humano. Tal conexión entre antropología y ética es, en el fondo, análoga a la que se da entre el discurso teórico y el práctico. Son evidentemente distintos, pero ambos son usos de la misma razón. La posibilidad de una “razón práctica” es la de un conocimiento racional sobre lo debido, lo justo, lo bueno y lo mejor. La razón no conoce sólo especulativamente, es decir, reflejando la realidad tal como es, como un espejo (*speculum*). También es capaz de orientar inteligentemente la conducta humana. Admitir que la razón posee derechos y pretensiones legítimas en el terreno práctico abre la posibilidad de una ética propiamente dicha.

Durante cierto tiempo esto no se ha visto con claridad, y se ha pensado que la razón sólo tiene competencias en el ámbito teórico, y en concreto en el de las ciencias naturales. Únicamente cabría emplear la razón de una manera regular y organizada en la ciencia física, la química, la biología, etc. Por supuesto, también en las matemáticas, incluso en la filosofía, sin duda, pero sólo en la filosofía teórica. Mas en el terreno de lo que el hombre debe hacer, con frecuencia se ha admitido que la razón pierde sus competencias a favor de los sentimientos, o de la voluntad (una voluntad, por tanto, ciega). A menudo este planteamiento se encuentra en el positivismo, y de modo particular en el neopositivismo lógico del Círculo de Viena. Ha tenido bastante eco esta idea: las proposiciones de tipo práctico –mandatos, prohibiciones, consejos– no expresan una verdad; todo lo más, manifiestan las inclinaciones irracionales de la voluntad, o incluso las manías de quien las profiere.

A algunos filósofos les produce un escándalo mayúsculo cualquier tentativa de encontrar en el ser la fuente o manadero del deber ser. Pienso que éste no puede derivarse de aquél de una manera automática o meramente “natural”, en el sentido de algo espontáneo y, por tanto, no racional². Tampoco el intento racionalista y apriorístico de deducir una *ethica more geometrico demonstrata* –al decir de B. Spinoza– puede convencer al empirista D. Hume. Tanto él como, mucho después, su paisano G.E. Moore, hablan de “falacia naturalista” para referirse a la pretensión de extraer el deber ser a partir del ser. Pero una ética que no tenga en cuenta al ser humano, tanto en su dimensión específica como en su vertiente individual e histórica, es una ética radicalmente desfondada. El error de apreciación, a mi juicio, consiste en no advertir que en la ética están interesadas las dos dimensiones de la razón, tanto la teórica como la práctica. No vale sólo una razón pura, a priori; es necesaria también la razón atenta al individuo y a su contexto socio-histórico. Esa razón práctica, a la vez filosófica y hermenéutica, sí que es competente para decirle al hombre, a cada hombre, algo relevante sobre sus deberes.

Que existe esa cohesión o mutua imbricación entre los dos posibles usos de la razón, el teórico y el práctico, J. R. Ayllón lo ha expresado plásticamente: “La realidad se deja ver y nos habla de muchas maneras. El deber es uno de sus lenguajes. Más imperativo que indicativo: es una llamada que pide respuesta, un mensaje importante que ha de ser atendido. Cuando la realidad nos informa sobre las condiciones que hacen habitable la misma realidad, esas condiciones son captadas como exigencias: entendemos que es nuestro deber respetar la vida, respetar la libertad,

2. Martin RHONHEIMER ha mostrado la invalidez de semejante deducción en *La perspectiva de la moral*, Madrid, Rialp, 2000.

respetar los compromisos...; si lo que deseamos es un mundo humano”³.

Si se admite el discurso propio de la antropología filosófica, implícitamente se aprueba el discurso ético, pues siendo distintos, ambos resultan inseparables. En efecto, no es posible concebir íntegramente al hombre sin verlo como un ser moral, es decir, capaz de afirmar su ser en su conducta, o bien de renegar de él en su actuación; por otro lado, una ética realista no puede hacerse de espaldas a la realidad de lo que el hombre es. Toda antroponomía presupone una antropología.

El discurso de la antropología filosófica difiere del hoy más corriente de la antropología cultural. Pero éste último, si no se lleva a cabo con un prejuicio epistemológico reduccionista, sirve de arranque para aquél, de suerte que la constatación fáctica de los plurales modos de pensar y vivir lleva al cuestionamiento de su respectivo valor humanizador.

Una vez admitida la posibilidad del discurso propio de la antropología filosófica, puede advertirse que ésta es inseparable de una consideración no meramente descriptiva sino propiamente axiológica de los valores humanos. En este sentido se puede plantear si existe realmente una verdad sobre la sexualidad humana, es decir, unos modos objetivamente preferibles de ejercerla, en tanto que tales modos contribuyen eficazmente al enriquecimiento de la persona en tanto que persona, hacen que mejore, que complete su personalidad.

2. COEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN SEXUAL

Ligado a este cuestionamiento se encuentra el de si hay formas mejores de prepararse para ejercer la sexualidad, y en qué sentido

3. *Desfile de modelos. Análisis de la conducta ética*, Madrid, Rialp, 1998, 2ª ed., p. 61.

esto se ve afectado por el aprendizaje incidental que proporciona un contexto coeducativo. El paradigma del pensamiento hermenéutico ha influido en la teoría de la educación en la forma de que en ella se presta cada vez más atención al carácter sistémico del entorno “ecológico” –medioambiental– y a la índole multifactorial de la intervención. Se habla de intervención educativa como una acción proyectiva, intencional, pero siempre en un contexto, que es educativo de suyo.

Aunque no hay todavía investigaciones que suministren una evidencia suficiente, desde el punto de vista pedagógico, de la mayor conveniencia de la educación separada por sexos en el nivel de la enseñanza media, hay indicios sobrados de ello si se atienden criterios éticos. Bastaría para plantearlo el dato –avalado, ahora sí, desde el punto de vista empírico– de la significativamente mayor frecuencia de conductas sexuales precoces que acaban en embarazos de adolescentes, o incluso en abortos, en chicas que asisten a centros coeducativos⁴.

Esta constatación empírica no constituye un elemento concluyente en el enjuiciamiento negativo de la praxis coeducativa, pero es suficiente para subrayar la importancia de una verdadera educación sexual, especialmente en las escuelas mixtas. Entiendo por verdadera educación sexual aquella que tiene como prioridad

4. Vid. M. A. PAYNE y E. H. NEWTON, “‘Teachers’ and students’ perceptions of the major advantages and disadvantages of coeducational secondary schooling”, *Australian Journal of Education*, 34 (1990), pp. 67-86. Estos autores afirman que en las escuelas mixtas se facilita la confianza en el trato entre chicas y chicos, pero también que éstos suelen ser menos respetuosos, ocasionándose así que haya más experiencias sexuales. Es constatable que los varones adolescentes, por su inmadurez, suelen tener mayor dificultad para el autocontrol, y que en este ambiente suele crecer la tensión entre ambos sexos. Vid. también R. HAWLEY, “A case for boys’ schools”, en D. K. Hollinger y R. Adamson (eds), *Single-sex schooling: Proponents speak*, Washington, DC, U.S. Department of Education, 1993, pp. 11-44. Ya en los años 60 (del siglo pasado) era visible la relación directa entre coeducación y promiscuidad sexual. Vid. H. LODUCHOWSKY, *La coeducación de los adolescentes y el problema de los “teenagers”*, Barcelona, Herder, 1967, 2ª ed.

esencial fomentar el valor de la castidad prematrimonial, mostrando con extraordinaria nitidez que el único uso de la facultad generativa que garantiza una plenitud de sentido humano es el que se hace de ella en el matrimonio, en respeto de sus fines esenciales.

La sexualidad es una dimensión humana en virtud de la cual la persona es capaz de una donación interpersonal específica. El acto sexual no sólo pone en juego el aparato genital, sino que —quiera o no— implica igualmente al corazón, la sensibilidad, la inteligencia y, en resumidas cuentas, a toda la persona.

En este sentido, pienso que es un acierto plantear como razonable y factible, también en la adolescencia y preadolescencia, la opción por la castidad como la mejor preparación para el matrimonio y la vida conyugal. La verdad de esa relación presupone el compromiso de exclusividad y de perpetuidad. La mutua donación interpersonal que de manera peculiar está significada en el gesto sexual sólo puede tener el gran valor antropológico que efectivamente tiene si no se desvincula del sentido obvio que la mutua entrega del cuerpo tiene: uno con una y para siempre. No me puedo entregar del todo si me comparto o reparto entre varios, si lo hago con un propósito de provisionalidad y si no es con alguien del sexo opuesto, por tanto, con una disposición de asumir las consecuencias —mejor consecuencias que riesgos—, y en concreto la apertura incondicional a la nueva vida humana que eventualmente pueda originarse. (Sólo si es incondicional la mutua entrega puede ser plena).

Pienso que habría que valorar la ventaja fundamental de la educación separada como contexto que facilita una respetuosa distancia de la esfera sexual, y que favorece la percepción de su verdad más profunda, la verdad del amor humano, también con toda su carga de pasión y sentimiento. En este sentido, Hildebrand habla de la actitud de reverencia con la que hay que acercarse al misterio de la sexualidad humana, y del papel del respeto en la educación para la castidad, actitud que a su vez

humanizará profundamente la relación conyugal en el momento en que ésta llegue a tener lugar⁵.

3. PUNTUALIZACIÓN SOBRE EL DISCURSO “SEXISTA”

La coeducación se ha impuesto más por motivos socio-políticos que por razones pedagógicas. Más allá de la mera “co-instrucción” (escuela mixta), que sobre todo se planteó por razones organizativas y para ahorrar recursos en zonas más despopuladas, la “coeducación”, como tal, se presenta con una fuerte carga de convicción ideológica a favor de que los chicos y las chicas, especialmente en la edad más sensible de su maduración personal, reciban igual trato, sin atender a diferencias que a no pocos se antojan injustamente discriminatorias. Tales diferencias hoy se perciben en función de pautas culturales “de género” que históricamente habrían supuesto un lastre para la mujer.

En la Conferencia Mundial de la Mujer, que la ONU convocó en Pekín (1995), se dio carta de naturaleza a la dicotomía entre “sexo” y “género”, ya acuñada lingüística y conceptualmente desde hacía algún tiempo. El sexo aparece ahí referido a la dimensión estrictamente biológica, mientras que el género estaría más bien en relación con los roles culturales de lo femenino (maternidad, crianza de los hijos, cuidado del hogar) y de lo masculino (trabajo fuera del hogar y provisión del sustento familiar). Según esto, el valor sociopolítico de la igualdad muchos lo plantean como la superación de los prejuicios de género. De forma paralela, en Occidente se ha ido consolidando un cambio de mentalidad que lleva a concebir el sexo como algo a su vez más ligado a la cultura que a la naturaleza, de manera que, contando también con los avances en la medicina quirúrgica, el sexo bio-

5. “Die Bedeutung der Ehrfurcht in der Erziehung”, en Dietrich von Hildebrand, *Gesammelte Werke*, pp. 373-374 del Band VII (W. Kolhammer Verlag, Stuttgart, 1974).

lógico se ve a menudo como una opción para la libertad personal. Ésta podría sobreponerse, e incluso contraponerse, a la naturaleza. El hombre no es naturaleza sino libertad y cultura. En todo caso, la percepción sociocultural de la sexualidad ha experimentado, en las últimas décadas, cambios cuya envergadura merece una valoración ponderada, de cara a la humanización de la persona, pues hay elementos enriquecedores y otros que no lo son tanto⁶.

Merece una particular atención el asunto de la igualdad de los dos sexos. Si ésta se afirma desde una perspectiva jurídica, el asunto no reviste mayor inconveniente; todo lo contrario. Es una exigencia práctica derivada de la idéntica dignidad del varón y la mujer a título de “hombre”: ambos constituyen por igual la humanidad. Pero si de ahí se pasa al terreno antropológico, psicológico y pedagógico, se produce una injusta transposición (*metábasis eîs allós genós*); injusta porque no se ajusta a la complementariedad entre varón y mujer, pues la complementariedad sólo puede verificarse entre desiguales, y sólo pueden serlo dos seres cuya simbiosis es posible, a su vez, en la medida en que lo que uno aporta, al otro le falta, y viceversa.

La persona humana está diseñada para la apertura interpersonal y para la complementariedad. Y ésta se realiza particularmente en el don de sí. El dinamismo donal de la persona es simultáneamente don (propio, no exclusivo del varón) y recepción del don (propia, no exclusiva de la mujer). Pero dar y recibir son estrictamente complementarios, pues no hay verdadero don sin recepción del don, ni recepción sin donación: el que recibe da (la recepción) y el que da, a su vez, recibe (la recepción). Se ha dicho que el varón desea amar para recibir amor, mientras que la mujer espera recibir amor para luego darlo.

6. El conocimiento, por ejemplo, de los ciclos fértiles de la mujer, supone un progreso en humanidad, pero la equiparación sin fisuras entre sexo y placer es un auténtico regreso.

El ser de la persona tiene asimismo una estructura interpersonal, digamos familiar: esponsal y filial a un tiempo. Todo hombre es hijo y esposo. La estructura ontológica propia del ser humano, en el orden de su consistencia esencial como persona, no es la autonomía o la independencia, sino más bien la interdependencia. Y esto se traslada a todos los planos de la co-existencia humana: la conyugalidad, la familiaridad, la sociabilidad. En ellos la apertura y la acogida, la salida y el reposo son necesarios y mutuamente complementarios: no más lo uno que lo otro. —¿Qué es más importante, la cabeza o el corazón? —Los dos son igualmente importantes, y si falta uno de los miembros no hay humanidad. Ser persona es ser para la comunión interpersonal. Más aún: la comunión funda la consistencia ontológica propia de la persona.

La paternidad se refleja mejor en el varón, y el amor en la mujer. La mujer está llamada, en todos los órdenes de la convivencia humana, a inspirar —o, en su caso, restaurar— un “climax” de unión familiar. Dar vida a la humanidad, y humanidad a la vida, se ha dicho del papel femenino. La mujer “hace hogar” allá donde está, y eso es lo propio —no exclusivo— que puede aportar al mundo. En el varón está más acentuada la dimensión extática, de salida.

La sexualidad añade a la estructura interpersonal un diferente modo de apertura. Fenomenológicamente podría formularse así esta doble vocación: el varón, al darse, sale de sí, se entrega, mientras que la mujer se da pero sin salir de sí: su apertura es acogida. En otras palabras, ser varón es ser-desde, y ser mujer es ser-en. Naturalmente, estas categorías no han de tomarse en cada uno de los dos géneros más que en el sentido de la analogía impropia o metafórica, y de manera complementaria, no exclusiva o excluyente del otro género. Y todo esto no afecta sólo a la genitalidad, sino a toda la persona espiritual.

Desatender todas estas diferencias es hacer injusticia a la naturaleza de las cosas. Y refleja cierto totalitarismo el afán por uni-

formizar a todos, a veces con actitudes ordenancistas que no respetan un equilibrio razonable. Hay diferencias irreductibles, y el respeto a la persona es respeto también a las diferencias personales. No se ve con claridad por qué admitir la diferencia sexual —que constituye un dato óptico— ha de entrañar una injusticia comparativa. La justicia precisamente exige un trato discriminado —discreto— a lo que la naturaleza misma ha distinguido. Comparar es advertir la semejanza, pero toda semejanza incluye desemejanza, pues de lo contrario no sería semejanza (entre dos) sino identidad de uno consigo mismo. La injusticia reside en no advertir la desemejanza dentro de la semejanza y tratar indiscriminadamente a todos por igual. Entre la mujer y el varón hay una similitud radical en la humanidad de ambos, pero una disimilitud igualmente radical —en la raíz— en el modo, femenino o masculino, de ejercerla. Lo justo es tratar de modo semejante lo semejante —a cualquier persona humana a título precisamente de persona humana— y de modo desemejante, discriminado o discreto, a lo que de suyo es disimil. Según la fórmula clásica, dar a cada uno lo suyo (*suum quique tribuere*).

Respetar es siempre respetar la diferencia. Respetar implica pararse ante algo, considerarlo, retenerle la mirada. La indiferencia, por el contrario, es la forma en que se comporta quien no atiende a la realidad, quien pasa ante ella sin detenerse, quien desconsidera el contenido, aunque aparentemente guarde las formas. Pues bien, la diferencia sexual afecta no sólo al modo esencial de ser, sino al acto de ser de la persona y, por tanto, también a su obrar. La persona humana está ontológicamente sexuada: es mujer, o es varón, y ha de comportarse como mujer o como varón.

Formar adecuadamente la identidad sexual es un bien para la persona, pero igualmente lo es para la sociedad, que se beneficia de la aportación peculiar de cada persona varón y de cada persona mujer. Y atender las diferencias sexuales es una exigencia del respeto a la persona, y también a la sociedad. De lo que se trata es

de desarrollar distintamente cualidades psicológicas y antropológicas que, justo porque son distintas, están llamadas a complementarse.

4. ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS DE LA COEDUCACIÓN

4.1. *El rendimiento académico*

Hasta ahora me he remitido a reflexiones que pueden hacerse desde la antropología filosófica. En lo que sigue expondré otras razones, de orden psicológico y pedagógico, pero que aisladas de estos supuestos antropológicos resultarían últimamente poco consistentes.

Psicológicamente, las diferencias caracterológicas y comportamentales entre chicos y chicas en la preadolescencia y adolescencia son un hecho, podríamos decir, tozudo. Debido al diferente ritmo de maduración, más precoz en las chicas, entre los 12 y los 14 años los muchachos suelen percibir traumáticamente que mientras ellos todavía se parecen mucho a los infantes, a pesar del “estirón” que acaban de dar, las chicas de su edad presentan un aspecto más próximo a la mujer adulta que a la niña que hasta poco antes fueron. También en lo psicológico la asimetría es notable: las chicas están mucho más despiertas, en tanto que los chicos parecen torpes para casi todo. Frente a esto, los chicos suelen reaccionar de dos maneras, a veces alternativas, a veces sucesivas, pero sin una pauta clara: o bien replegándose en una introspección retraída, en el caso de los más tímidos, o bien con actitudes que ponen de relieve la necesidad imperiosa de mostrar superioridad manifiesta en algún aspecto.

En la escuela coeducativa, al no poder compararse académicamente con las chicas de su edad –generalmente más aplicadas a sus tareas escolares–, los muchachos suelen experimentar una disminución de su propia autoestima y aspiraciones, pudiendo

eclosionar complejos de inferioridad⁷. Para disimular su inepticia asumen de manera exagerada roles “machistas”, a menudo con actitudes violentas y sexistas. A su vez, el temor a parecer más torpes lleva a los chicos a tratar de impresionar a las chicas, frecuentemente acaparando la atención de los profesores con interrupciones o faltas de disciplina⁸.

Pese a todo esto, hay quienes arguyen que precisamente la ventaja principal de la coeducación estribaría en facilitar la autoridad y la disciplina en el aula, ya que las chicas, por ser más maduras a esa edad –y mucho menos agresivas y belicosas– atemperan los ánimos y dan al conjunto de la clase una estabilidad emocional de la que carecen las aulas sólo para chicos, mucho más complejas en cuanto al control y la disciplina escolar⁹.

7. Algunas investigaciones revelan que en este momento el problema mayor es la poca atención a los problemas de los varones adolescentes. El psiquiatra S. KRAEMER les aplica una categoría que hasta ahora se atribuía casi en exclusiva al sexo femenino: la “vulnerabilidad”. La vulnerabilidad masculina resulta perceptible de manera particular en el fracaso escolar de muchos chicos en escuelas mixtas norteamericanas. Vid. su estudio “The fragile male”, *British Medical Journal* (2000), pp. 1609-1612. Algunos neurólogos se plantean la necesidad de estudiar más a fondo los modos en que puedan articularse mejor las especiales carencias emocionales de los chicos con la vitalidad y activismo propios de su edad.

8. Hay estudios fiables que ponen de manifiesto con evidencia suficiente que es sensiblemente mayor la agresividad e insolidaridad de los alumnos varones en las aulas mixtas que en las separadas: acoso sexual, agresiones verbales y comportamiento dominante e indisciplinado, que por lo general perjudican más a las chicas. Antes de que se normalice la relación entre los dos sexos, se pasan algunas etapas de afianzamiento progresivo pero de gran inseguridad en una relación que culturalmente tiene muchas aristas. E. MACCOBY (*The two sexes*, Cambridge (Ma.), Harvard University Press, 1998) piensa que la reducción de contactos entre los dos sexos durante la infancia puede suponer una protección para las niñas respecto de los intereses de coerción y dominio propios de los niños varones.

9. Hay un dato fundamental que contradice abiertamente estas suposiciones: la alarmante frecuencia del acoso sexual por parte de alumnos varones en las escuelas coeducativas. El dato es más preocupante en las escuelas situadas en las zonas periféricas de las grandes ciudades. Vid. S. M. BAILEY, “The

Las investigaciones científicamente mejor acreditadas documentan que la intervención pedagógica en sujetos varones adolescentes es notablemente más intensa, al menos respecto de ciertos aprendizajes intelectuales¹⁰. Por su mayor activismo en esa edad, reciben muchas más alabanzas y castigos, de suerte que las chicas suelen tener la impresión de estar algo marginadas en las aulas mixtas, y su participación en clase es comparativamente mucho menor (aproximadamente la mitad que la de los chicos). En todo caso, habiendo pretendido justo lo contrario, el resultado es que la escuela mixta suele consolidar los estereotipos sexuales: se hermetizan los grupos de género; incluso los planes para formar grupos mixtos de trabajo en clase a menudo fracasan porque los chicos quieren estar con chicos, y las chicas con sus amigas¹¹.

Por el contrario, las clases diferenciadas por sexo refuerzan la autoestima de las niñas, y las que tienen condiciones más fácilmente pueden liderar el trabajo en equipo cuando no hay chicos que interrumpan la conversación¹². Afirma la directora del St.

current status of gender equity research in American schools”, *Educational Psychologist*, 228 (1993) pp. 321-339. La experiencia manifiesta el gran perjuicio que esto supone para las alumnas, sobre todo cuando el acoso va seguido de experiencias sexuales.

10. Está ampliamente documentado que los niños varones tienen un proceso de maduración más lento que las niñas, son los que más frecuentan programas de educación especial y los más sensibles a tener problemas en el aprendizaje. Por ejemplo, tienen 5 veces más posibilidad de padecer dislexia o dificultades de atención. Esto se debe, indudablemente, a que son más activos y a que tardan más tiempo en formar hábitos de autocontrol.

11. En castellano el estudio mejor documentado sobre esto es el de I. VON MARTIAL y M. V. GORDILLO, *Coeducación. Ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*, Pamplona, Eunsa, 1992.

12. Son abundantes las investigaciones que avalan la impresión de que en las escuelas femeninas es más fácil que las alumnas desarrollen capacidades de liderazgo y de interacción social. Vid. F. A. MAEL, “Single-sex and coeducational schooling: Relationships to socioemotional and academic development”, *Review of Educational Research*, 68:2 (1998), pp. 101-129; N. M. MONACO y E. L. GAIER, “Single-sex versus coeducational environment and achievement in adolescent females”, *Adolescence*, 27 (1992), pp. 579-94; A. W. ASTIN,

Paul's Girls School, de Londres: "Estoy convencida de que los alumnos obtienen el máximo rendimiento si dan clases por separado entre los 11 y los 18 años, edades en las que las chicas y los chicos son tan vulnerables. Las chicas son muy sensibles, muy cumplidoras de su deber, hacen las tareas, se lo toman en serio. El problema es que a veces son tímidas, no se atreven a tener iniciativa. Si no hay chicos, es más fácil que tomen la iniciativa". El Ministerio de Educación inglés publicó datos que refuerzan estas afirmaciones. En efecto, tomando como referencia los resultados del General Certificate of Secondary School del año académico 2001-2002, entre los mejores 20 colegios de Inglaterra y Gales, 13 son de enseñanza separada, y considerando sólo los de titularidad pública, seis de los diez primeros pertenecen a la modalidad no mixta¹³.

También está comprobado que en las clases separadas las chicas suelen encontrar menos dificultad para destacar en materias científico-técnicas y en matemáticas, disciplinas en las que tradicionalmente se ha considerado que los chicos son más aptos. No pocos piensan que la escuela mixta, por razones curriculares, es una enseñanza para chicos que se imparte también a chicas. Esto ha llevado a que se haga la prueba –parece que con bastante buen resultado– de establecer en algunas escuelas mixtas aulas separadas por sexo para ciertas materias¹⁴.

"On the failure of educational policy", *Change* (1977), pp. 40-45; D. G. SMITH, "Women's colleges y coed colleges: Is there a difference for women?", *Journal of Higher Education*, 61 (1990), pp. 181-197.

13. En Gran Bretaña, ya desde hace años, de las 25 escuelas con mejores resultados académicos, más de la mitad son sólo de chicas y el resto sólo de chicos, según los datos de las "Top independent schools", uno de los famosos *rankings* tan del gusto anglosajón, que el "Financial Times" publica anualmente. La primera escuela mixta que aparece en esa clasificación ocupa el puesto 26.

14. Vid. K. SCANTLEBURY y J. B. KAHLE, "The implementation of equitable teaching strategies by high school biology student teachers", *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (1993), pp. 537-545; C. L. MASON y J. B. KAHLE, "Student attitudes toward science and science-related careers: A

Algunos pensaban que el sistema mixto serviría para estimular la competencia escolar: los chicos emularían la diligencia, la aplicación, el orden, la constancia y la intuición de las chicas, mientras que éstas adquirirían mayor claridad en el juicio y en la expresión. Pero esto no ha sido así, en gran parte debido a asimetrías irreductibles en los estilos cognitivos, genéricamente muy distintos. Existen fuertes condicionantes neurobiológicos que justifican hablar claramente de un modo masculino o femenino de aprender y de conocer, y que no pueden ser asimilados sin producir desconcierto: la cognición de la mujer es más emocional y sintética, más completa, aunque menos analítica¹⁵.

Lo cierto es que, en cuanto al rendimiento académico, quienes salen más perjudicadas con la enseñanza mixta son las mu-

program designed to promote a stimulating gender-free learning environment”, *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (1989), pp. 25-39. Estos trabajos muestran un mayor rendimiento académico de las alumnas en aulas exclusivas para ellas en materias que tradicionalmente se han considerado más propias de los varones.

15. Los muchachos suelen tener más facilidad para la percepción espacial, para el razonamiento abstracto, para programar a largo plazo y para desarrollar actividades físico-motoras, mientras que las chicas están mejor predispuestas para el dominio del lenguaje, el arte y la inteligencia social. Son más cuidadosas en el trato con las personas y disponen de mayor capacidad de adaptación al ambiente. En sus estudios sobre la psicología femenina, recogidos en su ya clásica monografía *In a different voice*, Cambridge (Ma.), Harvard University Press, 1982, Carol GILLIGAN muestra que algunas teorías feministas adolecen de poca finura en sus observaciones, toda vez que prejuicios ideológicos les impiden advertir las peculiaridades psicológicas del desarrollo de la mujer. A menudo se ha minusvalorado el hecho de que las mujeres tienen una más amplia predisposición hacia la vida práctica. Lo que sociológicamente se llama “sexo femenino” hoy día se constituye como una amalgama de elementos dispersos de carácter sociolaboral, que con demasiada frecuencia desprecia un elemento esencial de la psicología femenina, y que constituye su aporte básico a la humanidad: el compromiso personal, la inclinación al débil, el cuidado (*care*) en la relación interpersonal. Las mujeres poseen un sentido de realismo del que suelen carecer los varones, más pendientes de la abstracción, de los proyectos y logros personales, a los que subordinan la relación humana.

chachas¹⁶. En conjunto, puede decirse que son muy abundantes y consistentes las investigaciones que avalan la afirmación de que los alumnos de centros diferenciados por sexo obtienen mejores resultados de aprendizaje que los alumnos de centros coeducativos¹⁷.

16. Vid. D. S. POLLARD, "Single-sex education", *WEEA Digest*, October (1999). La ventaja principal que Pollard ve, de cara a la educación de las mujeres, en la escuela exclusiva para ellas, estriba en que este entorno es más apropiado para considerar de manera temática la identidad sexual femenina y la peculiar aportación de las mujeres al mundo sociocultural.

17. Recientemente, la *National Foundation for Educational Research* se encargó de analizar las consecuencias del tamaño y del tipo de escuela en la eficacia del sistema educativo inglés. El resultado del estudio, publicado en http://www.nfer.ac.uk/research/pub_template.asp?theID=289, es que las escuelas públicas no mixtas obtienen un rendimiento académico inequívocamente más alto que las mixtas. Esto ocurrió en el 2002. Un año antes, el *Australian Council for Educational Research* difundió otra investigación comparativa sobre una población de 270.000 estudiantes durante un período de seis años. Los resultados, igualmente publicados en la hoja web de la ACER, http://www.acer.edu.au/news/MR_pages/MR_singlesexschools%2020.04.00.html, ponen de manifiesto una significativa mejoría del rendimiento (entre el 15% y el 22%) en las escuelas separadas, además de que en ellas es sensiblemente mejor el comportamiento, descende la frecuencia de problemas de indisciplina, el curriculum es más valorado por los estudiantes y el ambiente escolar menos tenso. Vid. también V. E. LEE y A. S. BRYK, "Effects of single-sex secondary schools on students achievement and attitudes", *Journal of Educational Psychology*, 78 (1986), pp. 381-395; V. E. LEE, "Gender equity and the organization of schools", en B. J. Bank y P. M. Hall (eds.), *Gender, equity, and schooling*, New York, Garland Publishing, 1997; C. RIORDAN, *Girls and boys in school: Together or separate?*, New York, Teachers College Press, 1990; C. RIORDAN, "The value of attending a women's college", *Journal of Higher Education Educational Research*, 65 (1994), pp. 486-510; D. J. YOUNG y B. J. FRASER, "Science achievement of girls in single-sex and coeducational schools", *Research in Science and Technological Education*, 8 (1990), pp. 5-20; A. S. BRYK, V. E. LEE y P. B. HOLLAND, *Catholic schools and the common good*, Cambridge (Ma.), Harvard University Press, 1994, 2ª ed.

4.2. *Relación con el grupo sexual de pares*

En este período de la adolescencia (y de la preadolescencia), las personas se sienten más necesitadas de una amistad sincera y profunda con otras personas de su mismo sexo y edad, y de hecho es patente, incluso en las escuelas mixtas, con quiénes se juntan. Esa relación con el grupo sexual es más fluida cuando no existe la presión de la presencia de personas del sexo opuesto, con las que se suelen relacionar en otros entornos extraescolares, los fines de semana especialmente. La obligada presencia de personas de esa edad y del sexo opuesto en el contexto coeducativo puede devaluar implícitamente cualquier tipo de relación de amistad que no sea sexual, con la consiguiente ruptura entre la necesidad vivida de relación intensa con amigos del mismo sexo, y la presión ambiental para que el grupo sexual de pares perciba la propia habilidad en el trato con el grupo opuesto.

En el proceso de consolidación de la identidad sexual, tener amigos del mismo sexo es algo que surge espontáneamente si no se presiona en sentido contrario a los intereses propios de esa edad, y si no se está continuamente apelando, directa o indirectamente, al impulso sexual, apelación que podría parecer “obligada” en contextos coeducativos¹⁸. (La forma en la que tal apelación se hace explícita, según los usos más difundidos en la ideología coeducativa, suelen ser las campañas de educación sexual en las que ésta queda reducida a explicar a los adolescentes las rutinas profilácticas para evitar lo que muchos llaman el “sexo inseguro”, y a repartir preservativos, animándoles de modo explícito a experiencias sexuales prematuras e innecesarias para su maduración).

18. Por las características socioculturales que en nuestro momento ha adquirido el fenómeno de la homosexualidad, es muy difícil estudiar su incidencia en la escuela mediante variables independientes del impacto que tiene en la sociedad misma. Lo que sí puede apreciarse es que no hay una incidencia significativamente distinta en escuelas coeducativas o en escuelas separadas.

La educación separada por sexos a estas edades puede suponer un espacio “libre de distracción” que ayude a la persona a madurar. La proximidad de personas del otro sexo, que es natural y constante en la vida familiar y social, y con las que pueden encontrarse fácilmente en otros ámbitos, en la escuela suele suponer un factor de dispersión importante, que presione a los muchachos y muchachas a estar, si cabe, todavía más pendientes de parecer bien a sus colegas del otro sexo¹⁹. Una alumna de Benenden, una escuela femenina inglesa, comentaba: “Aquí no tienes que parecer maravillosa las veinticuatro horas para gustar a los chicos, ni te pasas las clases sin decir nada”. Otra: “Los chicos son una distracción en estos años tan cruciales: ahora lo que tienes que hacer es prepararte para el examen A”²⁰.

Para el desarrollo equilibrado de la personalidad en estos años de la adolescencia es vital que la dimensión sexual esté bien situada, y hay que tratar de evitar que perturbe otros aspectos del crecimiento de la persona, como por ejemplo el intelectual. La armonía entre lo afectivo y lo cognitivo siempre es un reto difícil,

19. En la etapa de la adolescencia, ya desde sus fases más tempranas, es notable el interés de los varones por cobrar aceptación y prestigio en un grupo de pares. En estas situaciones, la relación sexual es vista por muchos adolescentes como un medio para ese logro, incluso desconsiderando el lado afectivo de la relación, que queda subordinado al aspecto social. Muchas veces el grupo ejerce una gran presión, directa o indirecta, en este sentido. Vid. B. BROWN, “Peer groups and peer cultures”, en S. Feldman y G. R. Elliott (eds.), *At the threshold: the developing adolescent*, Cambridge (Ma.), Harvard University Press, 1990.

20. El caso de las chicas adolescentes suele ser que el grupo sexual de pares ejerce más bien presión en la línea de buscar el atractivo físico, lo que lleva a muchas a dedicar una atención exagerada al buen parecer externo, a costa de otros intereses a la larga de mayor relieve para su desarrollo personal. Algunos autores han estudiado una peculiar violencia (*sexual harassment*), en ocasiones sutil, a la están sometidas las chicas casi desde la infancia, con efectos morbosos en lo psíquico, físico y emocional, y que se deriva del miedo a no resultar atractivas para los varones. Vid. H. BERMAN, K. MCKENNA, C. ARNOLD, et al., “Sexual harassment: everyday violence in the lives of girls and women”, *Advances in Nursing Science*, 22:4 (2000), pp. 32-46.

pero más aún a esa edad, y viene bien neutralizar en lo posible —nunca lo es del todo— los elementos de distorsión, que a menudo proceden de la agitación sexual. He aquí otra ventaja de la educación separada por sexos. No se trata de que los chicos nunca tengan que estar con chicas, sino de educarles durante un tiempo sin ellas, y a la inversa.

4.3. *Integración social y desarrollo de la persona*

Uno de los argumentos que más destacan los defensores de la coeducación es que el objetivo esencial de la escuela ha de ser preparar para una convivencia social que es mixta, y en este sentido habría que subrayar más la dimensión psicoafectiva que la dimensión intelectual del desarrollo de la persona. No habría que valorar tanto el rendimiento académico como la adquisición de habilidades sociales.

Parece, además, que la dinámica del comportamiento afectivo adolescente refuerza la tesis de que habría que dejar en un segundo plano lo cognitivo. En efecto, durante la pubertad se va forjando poco a poco la identidad sexual, y ahí los escolares se comportan exagerando los rasgos propios de su sexo, pues aún se sienten inseguros con su sexualidad. En este estado se encuentran vulnerables, y pocos chicos tendrán la generosidad, o pocas chicas el atrevimiento, de desafiar sus propios complejos y exponerse al verdadero desastre social en el que subjetivamente consistiría el no ser aceptados por su mismo grupo sexual de pares. Se sienten realmente incapaces de sacrificar esa aceptación a causa del éxito académico, y reputarían antinatural resistir a la presión de su grupo por casi ninguna causa, por razonable que sea.

La atención predominante a la afectividad y la interacción social, a costa de la inteligencia teórica y práctica, es una de las señas de identidad de la ideología coeducativa. Y todo ello en un ambiente aparentemente distendido, en el que la empatía y la libre

comunicación de existencias ha de primar sobre el esfuerzo intelectual y moral. En este sentido, la ideología coeducativa hace causa común con algunos de los elementos más característicos de la llamada “Escuela Nueva” –por ejemplo según la tradición de Summerhill– rehabilitados por las modernas teorías constructivistas del aprendizaje²¹.

El debate sobre la coeducación en último término conecta con la gran cuestión sobre la finalidad última de la educación: ¿socialización o personalización? ¿Qué es educar? ¿Cuál es el objetivo de la escuela? ¿Ayudar al crecimiento de cada persona individual, o bien hacer de correa de transmisión de los parámetros sociológicamente dominantes de pensamiento y acción? Como suele ocurrir en los problemas prácticos, aquí también la solución ha de ser equilibrada, pero me parece que en la ideología coeducativa se ha exagerado la importancia del criterio sociologista, dominando éste sobre cualquier planteamiento antropológico serio: el sistema educativo habría de trasladar a las nuevas generaciones los modos de conducta vigentes, relegando a un segundo término el crecimiento de la persona en tanto que persona.

La idea de una “educación personalizada” propicia un enfoque de la tarea educativa que atiende más a las características diferenciales del crecimiento, que no deben ser obviadas desde la antropología pedagógica.

La coeducación puede ser buena si se entiende en la forma de que chicos y chicas tengan un mismo currículo, una misma preparación en el sentido de que favorezca la igualdad de oportunidades en la sociedad. Pero una verdadera equidad y una sociedad más justa para todos requiere un enfoque educativo idéntico en

21. Las principales objeciones que mantengo frente al enfoque constructivista las he desarrollado en J. M. BARRIO, “Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista”, *Revista de Educación* (Ministerio de Educación y Cultura), n° 321, enero-abril 2000, pp. 351-370. Vid también I. ENKVIST, *La educación en peligro*, Madrid, Unisón, 2000.

algunos aspectos y diverso en otros. Igualdad no es uniformidad. *Distincta distincte tractandae*. Como ya se ha visto más arriba, asimilar las asimetrías no es una buena manera de concebir la justicia. Eso es lo propio de los planteamientos totalitarios. Hay que pensar más a fondo por qué ha de ser discriminatorio —en el sentido de injusto— el respeto a la persona individual y a sus diferencias individuales, es decir, a todas y cada una de las personas²².

En general, se puede decir que después de tres décadas de predominio de la coeducación, cada vez son más insistentes las voces que se alzan cuestionando sus ventajas de cara a una mejor educación cívica. En este sentido, países como Francia, Inglaterra, Australia, EE.UU., Suecia, Alemania o Austria comienzan a poner en entredicho lo que no pocos asumieron en su día como un dogma.

4.4. *Una armonía no preestablecida*

Por su lado, tampoco está demostrado que la ideología y la praxis coeducativas hayan cooperado a un mejor entendimiento entre ambos sexos. Además de que en España hay mucha gente mayor de 40 años, por tanto que no han sido educados en escuelas mixtas, y que no se consideran por eso menos socializados ni malogrados en cuestiones sexuales, en modo alguno se ha podido verificar que por el hecho de ir a la misma clase los chicos y las

22. Las diferencias entre hombres y mujeres no justifican en absoluto una jerarquización social en función del factor “sexo”, pero eso no quiere decir que la educación deba olvidarlas. La separación en la escuela favorece la formación de mujeres y hombres con identidad definida, y esto facilita justamente la complementariedad. Además, son numerosos los estudios que muestran que, con frecuencia, en las escuelas mixtas se agudizan los estereotipos de conducta de chicos y chicas, los alumnos y las alumnas se cierran en su propio grupo, y se transforma la complementariedad entre lo femenino y lo masculino en competencia entre rivales.

chicas hayan aprendido a respetarse mutuamente en mayor medida en que podrían hacerlo quienes asisten a escuelas separadas. La impresión que tienen muchos profesionales es que, por el contrario, la visión del sexo opuesto tiende a ser más positiva entre los alumnos de las escuelas separadas que entre los de las mixtas²³. La convivencia intersexual en la escuela mixta es un hecho, en tanto que el mutuo respeto entre los sexos ha de considerarse un valor, digamos, un ideal. Y la distancia entre ambos sigue siendo patente en contextos coeducativos, desde luego no menos que en contextos de educación separada²⁴.

El problema básico reside, a mi juicio, en que está francamente mutilada y sesgada la interpretación que a menudo se hace de la transversalidad del eje “igualdad de oportunidades sin discriminación por razón de sexo”. Y junto al sentido obvio que esto puede tener de cara a superar injusticias históricas para la mujer,

23. Un reciente estudio muestra que en Francia la coeducación no ha conseguido asegurar la igualdad entre los dos sexos. Vid. M. FIZE, *Les pièges de la mixité*, París, Presses de la Renaissance, 2003. En los años difíciles de la adolescencia, en aulas separadas, muchachos y muchachas pueden comprender más fácilmente el papel de su propio sexo. Las chicas, en particular, desarrollan mejor sus formas propias de comunicación y cooperación en la escuela separada, y disfrutan de situaciones de aprendizaje libres de las insolencias masculinas. Ya que las chicas y los chicos conviven en muchos ámbitos de su vida ordinaria, la escuela puede ser un ámbito privilegiado para atender diferenciadamente el desarrollo de los valores y capacidades de la feminidad y de la masculinidad, y para promover el respeto hacia el otro sexo. Dietrich VON HILDEBRAND muestra de manera clara que, en este punto, la distancia facilita el respeto (*loc. cit.* en la nota 5).

24. Se podría establecer en este punto una analogía con lo que ocurre en el debate multiculturalismo-interculturalidad. Una cosa es la convivencia entre distintas culturas, por ejemplo en la forma del *melting pot* norteamericano, y otra muy distinta el mutuo entendimiento entre ellas. Éste es uno de los grandes retos actuales para el diálogo, que, ante todo, ha de contar con las diferencias y ser respetuoso con ellas. La convivencia multicultural es ya un hecho en grandes porciones de nuestro planeta, pero que exista un auténtico diálogo intercultural en busca de lo que, de cara al enriquecimiento de humanidad en cada una de ellas, cada cultura puede aprender y enseñar a las demás, todavía está en el plano del ideal que hay que alcanzar.

la ideología coeducativa introduce subrepticamente todo lo relativo a la promiscuidad y a las experiencias precoces de sexo.

Es patente la diversa manera que tienen de expresar su afectividad los chicos y las chicas adolescentes. Mientras aquéllos ostentan rudeza e insensibilidad, éstas ponen todo el énfasis en lo emotivo, la delicadeza y la atención al detalle. Los chicos encuentran gran dificultad para objetivar, exteriorizar y verbalizar sus emociones, y descalifican lo afectivo, en tanto que las chicas suelen ser más hábiles y indirectas. Esta polaridad, manifiesta y casi impulsiva, en la edad de la adolescencia hace más difícil que a otras edades el que la inteligencia se haga cargo de las rarezas; se vive más del exabrupto que de una relación inteligente que, aun siendo siempre muy compleja, con algo más de madurez y experiencia de la vida puede integrar mejor los elementos que están en juego en la relación interpersonal.

En esas fases del desarrollo la tensión afectiva es muy grande —llega fácilmente al apasionamiento—, pero al mismo tiempo encuentra con dificultad cauces para expresarse verbalmente, también por la escasez léxica, simbólica, gestual, etc. Es muy fuerte el impulso para dejarse de palabrería y pasar a la acción. La tentación ahí son las emociones fuertes. Pero las emociones fuertes exigen poco de uno, acostumbran a la pasividad y hacen proclive a los estados depresivos, pues es evidente que no se puede permanecer mucho tiempo con emociones fuertes, a no ser con ayuda de la química.

Las aristas y las curvas del temperamento y la personalidad del varón y la mujer siempre pueden pasar por períodos de perplejidad, pero el activismo de la edad adolescente suele reaccionar de manera muy abrupta y extemporánea frente a la perplejidad.

4.5. *La afectividad adolescente y el diálogo con los adultos*

El adolescente hoy se ve sometido a una doble presión: el ansia que experimenta por dentro para crecer cada vez más deprisa (*adulescens* significa “el que adolece”), y la presión de una erotización pertinaz, de índole sociocultural, en la que la incitación sexual es omnipresente. Aún son muchos los que piensan en la “liberación sexual” como la clave más profunda de la libertad humana. En el ocio, en el arte, en el cine, en la publicidad, en los medios de comunicación y, en general, en el pensamiento y la cultura contemporánea, ha logrado gran vigor el planteamiento de que los deseos –y particularmente el deseo sexual– no han de ser contenidos –“reprimidos”– sino radicalmente desculpabilizados y excitados. Esto afecta a todos, pero de una manera especialmente intensa a las personas adolescentes que, por una parte, viven todavía con cierta inseguridad (*infirmitas*) su proceso de identificación sexual y, por otra, comienzan a experimentar de modo particularmente vívido la inclinación sexual. En este momento la persona necesita un apoyo peculiar por parte de los adultos, pero también por parte de su grupo de pares, en el que ha de poder encontrar referencias de identificación clara.

En el diálogo con los adultos es vital tener en cuenta que frecuentemente existe un desfase entre lo que los jóvenes creen saber y lo que realmente saben. Por este motivo es necesario ofrecerles la debida información, que ha de ser adecuada y comprensible para ayudarles a modificar sus creencias infundadas. Pero no puede haber información sexual sin formación y educación en la responsabilidad. Sólo así podrán integrarse los distintos niveles de la sexualidad, y se contribuirá a la estructuración de un futuro adulto.

Al adolescente le cuesta tener gestos correspondientes con la intensidad real del sentimiento. Actúa antes de hablar, pero inconscientemente busca criterios de discernimiento a la hora de tomar sus decisiones. Poco a poco debe aprender a hacerse responsable

de sus actos, descubriendo que la libertad no es hacer “todo lo que se desea”, sino realizar en la propia vida un camino con sentido y significado.

¿Qué debe cuidar el adulto en su diálogo con el adolescente? En primer término, debe mantener claramente la posición de la diferencia sexual. Es necesario aceptar que en cada uno, la educación esta marcada por su propio sexo y su propia historia, y que tanto las preguntas como las respuestas de uno y otro están fuertemente condicionadas por este dato. También el adulto ha de mantener la diferencia generacional. Es necesario hablar y actuar frente al adolescente como un adulto. Que éste intente imitar el estilo y el lenguaje propio de los adolescentes les dificulta proyectarse en su futuro mundo adulto. Hoy la sociedad tiende a difuminar estas dos diferencias –la sexual y la generacional–, pero aceptarlas es fundamental para el proceso educativo.

Sobre todo cuando aparecen en la conversación ciertos temas que inquietan a cualquier adolescente –entre los que sin duda ocupan un lugar destacado las cuestiones sobre la sexualidad- es importante saber conjugar bien las carencias, digamos, “el no saber del joven”. Las respuestas del adulto no necesariamente han de ser completamente claras y contundentes desde el primer momento, sino más bien propiciar un descubrimiento progresivo; que sea el joven quien saque sus propias conclusiones a partir de los elementos que se le van proporcionando. Que las respuestas no interrumpan, sino que faciliten el diálogo. Generalmente –salvo en contadas ocasiones– el efecto positivo de la conversación no está del todo en juego en un momento dado. Hay que confiar en que, si la actitud del adulto ha sido acogedora, habrá otras oportunidades más adelante.

En fin, en este asunto, como en muchos otros, los jóvenes necesitan adultos que no se limiten a suministrar información, sino que les acompañen en su búsqueda de un sentido para su vida.

El adolescente se da cuenta de que ya no es un niño, como lo era hasta hace muy poco. Ve que su vida en buena parte está ya

en sus manos. En el futuro la dependencia de sus padres o tutores cada vez será menor. Los adolescentes deciden adoptar un estilo de vida diferente, como parte del asentamiento de su identidad. Viven de manera muy intensa la necesidad de identificar su propia biografía con un estilo propio y exclusivo. El afianzamiento de su personalidad es un proceso complejo en el que el adulto tiene un papel –nunca reconocido por el muchacho– de suma importancia. Necesita espacio y distancia, pero igualmente referencias nítidas de sentido, modelos. Se da cuenta de que su vida será el resultado de algunas opciones que ya está en condiciones de hacer, pero al mismo tiempo se ve sin el suficiente poso de vida vivida como para afrontar esos desafíos con la suficiente claridad. Esta situación de inquietud y de crisis es a todas luces notable en su conducta aparente, plagada de bandazos e improvisaciones. Todo lo percibe y procesa en caracteres afectivos, pero sin acertar a expresarlos de manera clara y cuerda. Sumamente vulnerable a la dispersión, necesita espacios de diálogo sereno y profundo, con adultos y con verdaderos amigos.

En estos momentos, las experiencias sexuales precoces pueden troquelar pautas de conducta difíciles de desarraigar posteriormente, hábitos de sexo trivial que dificulten extraordinariamente la maduración psicoafectiva y el logro de una sexualidad adulta, con el compromiso moral que ésta implica.

Aquí es de fundamental importancia el diálogo franco y sincero con los padres –de manera especial del hijo con su padre y de la hija con su madre–; diálogo en el que se promuevan y consoliden actitudes favorables al sentido de responsabilidad, al autodominio y a una percepción correcta de la propia libertad, que no consiste tanto en hacer lo que le da la gana, sino en hacer lo que entiende mejor porque le da la gana, lo que a menudo significa hacerlo a pesar de las “ganas” o de la falta de ellas.

Lo que le pasa por dentro o por fuera no debe ser la exclusiva pauta de su conducta. Entre el estímulo –externo, ambiental, o el que procede de sus propias inclinaciones– y la conducta activada

por él, debe haber un hiato reflexivo que es muy importante apoyar y entrenar en estos momentos, con convicciones y con hábitos. Si el adolescente se acostumbra a dejarse llevar sólo por los estímulos, será muy difícil que madure y que llegue a tener la vida en sus manos. Probablemente acabará siendo un pelele al albur del viento que más sopla, o a merced de quien sepa vender bien, aunque tenga la impresión de que su vida es muy suya, y su estilo de vivirla muy personal. Hay gente que piensa que es muy original y creativa, y luego resulta que todo lo que hace, piensa o dice es lo que hace, piensa o dice todo el mundo, o lo que algunos “creativos” que saben vender bien preven que haga, piensa o diga media humanidad, porque eso les da mucho dinero.

4.6. *Valor educativo del esfuerzo*

Una de las ventajas –a mí me parece la principal– de la educación separada por sexos en la adolescencia es que puede facilitar un entorno educativo en el que se haga más patente el valor del esfuerzo de cara al crecimiento moral e intelectual de la persona. Si los muchachos están pensando constantemente en las muchachas, porque las tienen al lado –y al contrario, las muchachas en los muchachos–, además de que es más difícil que puedan concentrarse para resolver bien un problema de matemáticas, en general no se facilita mucho la percepción del valor de la autodisciplina, del autodomínio, del esfuerzo. Y del mismo modo que no es fácil ganar medallas sin entrenarse, tampoco es posible crecer sin superarse, lo cual siempre exige abnegación.

En la vida es muy importante aprender a diferir las satisfacciones. La fruición intelectual, profesional, familiar, etc., suele venir después de un largo proceso de privaciones que hay que saber llevar bien. Hay que saber esperar, y no sólo hacer las cosas pensando en el disfrute inmediato de los resultados. Decía Viktor E. Frankl que una vida con sentido es aquella en la que domina el

principio de autosuperación sobre el principio de no frustración. Buena cosa sería que no lo olvidáramos los educadores –tanto los padres como los profesores– en un contexto en el que la batalla contra todo esfuerzo parece que lleva las de ganar, en el hogar y en el aula.

Una suerte de pedagogismo, que yo diría que es antipedagógico, viene insistiendo desde hace décadas en que a los jóvenes no se les debe exigir demasiado para no producir en ellos la frustración de no alcanzar la meta propuesta. No se deben exigir esfuerzos irracionales, y es conveniente evitar el voluntarismo ciego de quien hace las cosas porque sí, o lo bueno porque está mandado, y no lo mandado porque es bueno. Mas eso no significa que a la gente joven no haya que pedirle esfuerzos, y en ocasiones grandes esfuerzos. Cualquiera que sabe algo de la vida distingue claramente entre dos tipos de bienes muy comunes: pasarlo bien y hacerlo bien. El primero puede ser fuente de alegrías “pasajeras”, sin duda necesarias a veces. Pero sólo el segundo proporciona satisfacciones profundas. Hay momentos divertidos, alegrías inesperadas, y otras alegrías trabajadas con esfuerzo durante un período prolongado, quizá no tan chispeantes y explosivas como las otras, pero sí más plenas, pues para el hombre es más relevante lo que él hace que lo que le ocurre.

En el fondo esto lo sabe cualquiera que se ha enfrentado con la tarea de educar. Es cierto que por naturaleza tendemos a evitar el esfuerzo, que siempre exige negarse a uno mismo. Y también lo es que los logros de la civilización actual al ahorrar esfuerzo responden justamente a esa inclinación natural de eludir lo costoso. Pero facilitar tanto las cosas que llegue a hacerse innecesario todo esfuerzo intelectual o moral serio no es un buen servicio a la gente joven. Sencillamente, no se les prepara para la vida. Quien se acostumbra desde pequeño a pensar que en esta vida todo se resuelve apretando botones es fácil que no madure a su tiempo, y cuando la vida golpee –que inevitablemente lo hará– quizá esa inmadurez no tenga tan fácil arreglo.

No te prives de nada, haz lo que te brote, sé tú mismo: mensajes aparentemente inocuos que el capitalismo consumista extiende para fortalecerse a sí mismo y que, aliados en la guerra contra el esfuerzo, amenazan los recursos vitales de la cultura a base de neutralizar sus energías más creativas. La cultura humana se desarrolla en la medida en que vence la inercia de lo ya logrado, el acomodo a “lo que hay”. Pero superarse exige, primero, negarse: no renegar de lo que uno es, pero sí advertir lo que a uno le falta, justo para poder orientarse hacia ello, y así crecer. Esto supone comprender el valor de la abnegación y del autocontrol. En la tarea educativa, la importancia del esfuerzo es heurísticamente constitutiva y, por tanto, letal la moda de denigrarlo por miedo al posible fracaso. (Sin tomar en cuenta el hecho, por otra parte evidente, de que también del fracaso se aprende, generalmente mucho más que del éxito).

La cultura hedonista y consumista es incapaz de captar el valor humano –moral– de la abnegación. En ocasiones esto puede llegar al ridículo. Es fácil imaginar el desengaño que muy pronto experimentará quien se deje llevar por propagandas del tipo: “El alemán en cuatro días”, o “El ruso sin esfuerzo”. Todavía sigue haciendo estragos en las aulas la idea de que el aprendizaje es un juego, un “proceso” que fluye naturalmente y sin aristas, todo fácil. Aunque sea una verdadera caricatura y pocos se lo crean en su sano juicio, a base de oírlo muchas veces puede que haya gente que se acabe creyendo esas propagandas. Pero por mucho que avance la tecnología audiovisual y las didácticas interactivas, nunca se podrá aprender ruso como quien juega al parchís o compone un puzzle. Eso es absolutamente irreal. A quien va a aprender ruso con esa idea las ganas le duran un par de horas; y si estaba muy ilusionado con el engaño, le da una depresión al segundo día. Es un ejemplo elemental, pero se repite, de una forma u otra, en muchos aspectos de la vida.

5. LA OFERTA PLURAL: UNA CUESTIÓN DE JUSTICIA

El asunto de la coeducación es delicado, pues los argumentos no son definitivos para rechazarla. Aquí han aparecido razones de tipo ético que entiendo son de suficiente envergadura como para cuestionarla seriamente. También he traído argumentos psicopedagógicos de cierto calado, pero que todavía no ofrecen evidencia incontestable. Quienes defienden la coeducación tienen sus argumentos. Me parece que más débiles, pero argumentos al fin y al cabo. Quizá la cuestión se centra en elegir entre lo bueno y lo mejor.

Valorando en conjunto el problema, y de manera indicial, lo razonable es la educación separada si se advierten las ventajas claras que, según los estudios empíricos más fiables, tiene de cara:

- a) al mejor rendimiento escolar de las chicas;
- b) a evitar el complejo de inferioridad de los chicos;
- c) a la prevención de conductas sexuales precoces.

Pero lo que no admite duda es que, en todo caso, habría de tenerse más en cuenta la exigencia moral, y jurídica, de respetar de manera efectiva la libertad de los padres, principales responsables de la educación de sus hijos, para elegir el modo más acorde con sus propias convicciones religiosas y morales. Y debería respetarse la libertad para erigir escuelas que, también por su estilo pedagógico, puedan enriquecer la oferta a los padres. Si se enfoca la cuestión de la coeducación desde este punto de vista, no habría que conformarse con razones inventadas por ideólogos y adoptadas por políticos posibilistas, sino realizar una verdadera reflexión que clarifique la realidad a los padres, que son quienes en última instancia han de decidir, en los primeros años de la preadolescencia, qué tipo de educación desean para sus hijos. A ellos hay que preguntar, en primer término, si prefieren la coeducación a la educación separada. Y a ellos hay que otorgar la última palabra, y la efectiva capacidad de elección que la Constitución ampara (art. 27, 3).