



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

TESIS DE DOCTORADO

EDUCACIÓN DIFERENCIADA E INCLUSIÓN ESCOLAR
EN CONTEXTOS SOCIALES COMPLEJOS

EL CASO DEL COLEGIO BUEN CONSEJO

Tesista: Lic. María Elisabeth Vierheller
Directora: Dra. María Lilián Mujica
Codirector: Dr. Santiago A. Frigolé

Mendoza, 2020



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

Facultad de Filosofía y Letras

TESIS DE DOCTORADO

EDUCACIÓN DIFERENCIADA E INCLUSIÓN ESCOLAR
EN CONTEXTOS SOCIALES COMPLEJOS

EL CASO DEL COLEGIO BUEN CONSEJO

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesista: Lic. María Elisabeth Vierheller
Directora: Dra. María Lilián Mujica
Codirector: Dr. Santiago A. Frigolé

Mendoza, 2020

*“La inclusión de una villa postergada, a 40 cuadras de la Rosada
y de la Jefatura de Gobierno, por décadas fuera del mapa,
hasta que una parroquia humilde y una escuela empezaron
un camino que puede servir para otros”.*

Padre Pepe Di Paola

AGRADECIMIENTOS

A los protagonistas del principal y único escenario, el colegio Buen Consejo: Juan Manuel Suárez, quien me presentó en Barracas; Aída, Susana, secretarias, preceptoras, docentes y todo el personal; Martín, Gustavo y todos los maestros. Guardo de cada uno y de cada una el mejor de los recuerdos. Son valientes y comprometidos... ¡Maestros!

A los que estuvieron conmigo “entre bambalinas”, en los ensayos de escritura y en el guion: María Lilián Mujica y Alejandro Frigolé; Christian Arias, Roxana Basso, Victoria Curutchet, Ezequiel Cortelletti y María Victoria Sánchez; Gilda Difabio, José María Barnils, Jaume Camps, Enrique Gordillo.

A mi familia, mamá... y papá desde el Cielo.

ÍNDICE GENERAL

Agradecimientos.....	4
Índice general.....	5
Índice de tablas.....	8
Índice de cuadros.....	9
Índice de figuras.....	10
Introducción.....	11
Capítulo 1	
Educación diferenciada por sexos.....	18
1.1. Algunas consideraciones antropológicas.....	18
1.2. Hacia una definición de la educación diferenciada.....	22
1.2.1. Según el criterio de la organización escolar.....	23
1.2.2. Según el criterio pedagógico.....	24
1.3. Antecedentes de la escuela diferenciada.....	25
1.3.1. Invisibilidad de la mujer en los orígenes de la pedagogía moderna.....	25
1.3.2. La irrupción del feminismo en la sociedad.....	28
1.3.3. Los orígenes de la escuela desde una mirada de género.....	29
1.3.4. De la escuela mixta a la escuela coeducativa.....	34
1.3.5. De la escuela mixta a la escuela diferenciada.....	36
1.3.6. Un debate que sigue abierto.....	39
1.4. Escuela y desigualdad.....	41
1.4.1. Las desigualdades de partida.....	41
1.4.2. Paradigmas de interpretación de las desigualdades desde la escuela ..	42
1.4.3. Escuela diferenciada y superación de desigualdades.....	45
1.4.4. La relación entre educación diferenciada e inclusión escolar en la investigación de Riordan.....	46
1.5. La escuela diferenciada por sexos: dos grandes interpretaciones.....	49
1.5.1. La interpretación basada en las diferencias.....	50
1.5.2. La interpretación psicosocial.....	53
1.6. Surgimiento y estabilización de una práctica educativa.....	57
1.6.1. Mundo anglosajón.....	58
1.6.2. Resto de Europa.....	63

1.6.3. ¿Qué pasó en la Argentina?	65
1.6.3.1. Una reseña histórica	66
1.6.3.2. Actualidad del tema: el debate en la Argentina.....	70
1.6.3.3. Documentación marco en relación con los temas de género.....	71
1.6.3.4. Aplicaciones: casos emblemáticos de la mixtificación	75

Capítulo 2

Inclusión escolar.....	79
2.1. Inclusión y exclusión	79
2.2. Inclusión escolar.....	81
2.3. Pobreza	83
2.4. Vulnerabilidad.....	88
2.5. Informes de instituciones públicas y privadas	90
2.5.1. Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina ...	91
2.5.2. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia	91
2.5.3. Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina	93
2.5.4. Síntesis comparativa de los tres informes	95
2.6. Las villas de emergencia en la ciudad de Buenos Aires: territorios de exclusión.	98
2.6.1. La villa 21-24 Zavaleta	98

Capítulo 3

Metodología de la investigación	102
3.1. Diseño de la investigación	103
3.2. Objeto de la investigación.....	106
3.2.1. Especificación de las categorías de estudio	106
3.3. Población: escenario de la investigación.....	107
3.3.1. Un poco de historia.....	109
3.4. Técnicas de la recolección de datos y muestra	113
3.4.1. Entrevistas en profundidad.....	114
3.4.2. Observación participante.....	122
3.4.2.1. Asistencia a clases	122
3.4.2.2. Participación en jornadas institucionales	123
3.4.2.3. Observación de recreos.....	123
3.4.2.4. Observación de recreos en sala de profesores	123
3.4.2.5. Otros.....	124
3.4.3. Notas de campo.....	126
3.4.4. Material documental	126

3.5. Procedimiento para el análisis de los datos mediante el <i>software</i> ATLAS.ti	129
3.5.1. Análisis descriptivo a partir de los datos generados por el programa ATLAS.ti	129
3.5.2. Grupos de códigos hallados para cada categoría de análisis	131
Capítulo 4	
Análisis e interpretación de los datos	135
4.1. Análisis e interpretación de datos para la categoría <i>educación diferenciada</i> ...	136
4.1.1. Percepciones sobre la mujer y características del colegio	136
4.1.2. Percepciones sobre el varón y características del colegio	139
4.1.3. Espacios que generan confianza	142
4.1.4. Ambiente académico	144
4.1.5. Influencia positiva de los alumnos en su entorno	148
4.1.6. Otra visión de la educación diferenciada	149
4.1.7. Desafíos y proyectos a futuro de la educación diferenciada	151
4.2. Análisis e interpretación de datos para la categoría <i>inclusión escolar</i>	153
4.2.1. Aceptaciones del término <i>inclusión</i> según los participantes	154
4.2.2. Dignidad de la persona	160
4.2.3. Igualdad de oportunidades	162
4.2.4. Inclusión en población vulnerable	163
4.2.5. Contención psicoafectiva	166
4.2.6. Relación entre el colegio y la familia	169
4.2.7. Sentido de pertenencia	170
4.2.8. Apertura a la comunidad	173
4.2.9. Ambiente colaborativo	175
4.2.10. Desafíos y proyectos a futuro de la inclusión escolar	176
4.3. Análisis e interpretación de datos para la relación entre ambas categorías....	178
4.4. Análisis de los diferentes puntos de vista teóricos para la validación de las categorías estudiadas	181
4.4.1. Educación diferenciada	182
4.4.2. Inclusión escolar	190
4.4.3. Relación entre las categorías <i>educación diferenciada</i> e <i>inclusión escolar</i> ...	194
Conclusiones	196
Referencias	202
Bibliografía de consulta	220
Anexo	227

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Síntesis de los hallazgos de las investigaciones sistemáticas sobre educación diferenciada y coeducación comparadas	40
Tabla 2. Periodización de la inmersión en el campo	113
Tabla 3. Total de entrevistas, horas y personas	117
Tabla 4. Total de entrevistas según grupo entrevistado y código asignado ...	118
Tabla 5. Total de entrevistas a otros informantes	118
Tabla 6. Población entrevistada	120
Tabla 7. Total de entrevistas realizadas en 2015	120
Tabla 8. Total de entrevistas realizadas en 2016	121
Tabla 9. Registro de videos de situaciones escolares	125
Tabla 10. Registro de fotos de situaciones escolares	126
Tabla 11. Documentos digitales brindados por la institución	127
Tabla 12. Documentos citados en el capítulo de análisis e interpretación de los datos	128
Tabla 13. Grupos de códigos y cantidad de códigos por grupo	132
Tabla 14. Códigos pertenecientes al grupo Educación diferenciada	132
Tabla 15. Códigos pertenecientes al grupo Inclusión escolar	133
Tabla 16. Códigos pertenecientes al grupo Relación entre educación diferenciada e inclusión escolar	133

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Periodización de la educación de mujeres y varones en Estados Unidos, según Salomone (2003)	37
Cuadro 2. Periodización de la educación de mujeres y varones en Francia, según Fize (2003)	38
Cuadro 3. Periodización general de la historia de la educación diferenciada ...	38
Cuadro 4. Principales opiniones del debate acerca de la mixtificación de los colegios Monserrat (Córdoba) y Gymnasium (Tucumán)	76
Cuadro 5. Síntesis comparativa de los informes presentados por INDEC (2019), UNICEF (2019) y ODSA (Bonfiglio, 2019)	95
Cuadro 6. Cuestionario para directivos, profesores y otros	116
Cuadro 7. Cuestionario para alumnas	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de interpretación de la escuela en clave de género	33
Figura 2. Porcentaje de hogares y población en situación de pobreza	96
Figura 3. Porcentaje de hogares y población en situación de indigencia	97
Figura 4. Ubicación de la villa 21-24 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	100
Figura 5. . Localización de villas, asentamientos y núcleos habitacionales transitorios (NHT) por comuna de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2016	100
Figura 6. Ubicación geográfica de las sedes del colegio Buen Consejo	101
Figura 7. Vista satelital de las sedes del colegio Buen Consejo	101
Figura 8. Etapas de la historia del Colegio	113
Figura 9. Distribución de tres espacios para facilitar trabajo en equipo	144

INTRODUCCIÓN

Al iniciar esta tesis, resultaba muy atractiva la posibilidad de conocer el trabajo del colegio Buen Consejo, ubicado cerca de una zona vulnerable y marginal de la ciudad de Buenos Aires, en Argentina. Durante alrededor de cien años este fue un colegio solo para mujeres y en 2014 incorporó varones a la institución, aunque en un edificio aparte, a cinco cuadras. “El caso viene dado”, afirma Stake cuando explica el estudio de casos (1988, p. 16). Y fue así en esta ocasión, ya que la autora de esta tesis se interesa desde hace más de diez años por temas de género y educación relacionados con la agrupación escolar de los alumnos y tenía conocimiento de bibliografía que sugería que la separación por sexos podría resultar beneficiosa especialmente en contextos sociales complejos. ¿Ocurriría así en el colegio Buen Consejo? ¿Ellos lo sabrían? Desde la percepción de la tesista, la realidad de haber incorporado varones en la institución quitaba la sombra de discriminación que sobrevolaba el colegio de mujeres.

Luego de hacer los contactos preliminares y proponer la investigación, se concretó el primer período de inmersión en el campo (2015). Inicialmente se pretendía abordar los efectos de la *educación diferenciada por sexos* en una zona vulnerable, en línea con estudios precedentes (Riordan, 2007, 2011, 2015). Sin embargo, al avanzar en la recopilación de datos, se percibió que, por hallarse muy cerca de la villa 21-24,¹ la comunidad educativa daba especial relevancia a una categoría que luego se introdujo en el análisis del caso: la *inclusión escolar*. Por lo tanto, en una segunda etapa de inmersión en el lugar (2016) se abordó esta nueva categoría y la eventual relación entre ambas. Se hizo más interesante y desafiante aún el trabajo porque ambas categorías resultaban aparentemente contradictorias: ¿cómo es posible que un colegio proclame la inclusión escolar y a la vez separe a varones y mujeres? En la presente tesis se intentará responder a este interrogante.

¹ “Más allá del nombre particular que adquiere en cada país –villas miseria, pueblos jóvenes, campamentos o barrios espontáneos–, el fenómeno de los asentamientos informales afecta las ciudades del sur global en su totalidad” (TECHO, 2016, p. 9). “Los barrios populares (villas y asentamientos) se definen como un conjunto de un mínimo de ocho familias agrupadas o contiguas en donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo, ni acceso regular a al menos dos de los servicios básicos: red de agua corriente, red de energía eléctrica con medidor domiciliario y/o red cloacal” (p. 18; cfr. apartado 2.6 de esta tesis).

La escuela, en términos generales, se caracteriza por ser una institución en la que se evidencian las problemáticas y los cambios que afectan a una sociedad (Echeverry, 2007; Narodowski, 2004). Entre estos, la igualdad –tanto de oportunidades como entre varones y mujeres–, la diversidad, la inclusión parecieran ser realidades que entraron en el aula para quedarse, tal como muestra Urdinez (2016, 29 de septiembre), quien ha publicado en *La Nación* una nota acerca de cómo enseñar en contextos de pobreza a alumnos que llegan con hambre, sin zapatillas y con carencias de todo tipo. En la versión impresa de su trabajo, la autora desarrolla la experiencia de tres escuelas; una de ellas es la elegida para esta investigación. El hecho de que el Buen Consejo haya sido objeto de un artículo de un diario de tirada nacional y larga trayectoria constituye una evidencia de la actualidad del tema de esta tesis y la relevancia del caso seleccionado. En efecto, el concepto de *inclusión* se relaciona estrechamente con la pobreza y la vulnerabilidad (Busso, 2001; Saraví, 2007; Suárez, Mitchell & Lépre, 2014), que son dos características del 60% de la población del colegio.

¿Pero cómo explicar en este contexto la educación diferenciada? No parecería tener tanta aceptabilidad social como la inclusión escolar. En relación con la agrupación por sexos de los alumnos, la cuestión se presenta cerrada: la escuela es mixta y esto es un principio que no se discute (Fize, 2003). “Cuestionar sus presupuestos o sus consecuencias es considerado ir contra el sistema democrático, contra los avances en pro de los derechos de la mujer o contra el ideal de igualdad entre sexos o géneros” (Gordillo, 2017, p. 264). En cuanto a la educación diferenciada por sexos, se advierte una reflexión incipiente acerca de los beneficios que puede suponer la separación en aulas distintas a mujeres y varones (Gordillo, 2017). Se percibe la existencia de dos corrientes respecto de la práctica pedagógica (Camps Bansell, 2018). La primera de ellas, basada en las diferencias, se caracteriza por fundamentar los beneficios de esta propuesta educativa en la diversidad biológica de varones y mujeres. Los principales exponentes de esta línea son Sax (2005, 2010, 2016), James (2007, 2009, 2011), Calvo Charro (2016) y Gurian (2003), que la definen como un “método docente capaz de superar el mito de la neutralidad sexual [...], que otorga un tratamiento adecuado a niños y niñas al atender con detalle a sus especificidades propias, lo que permite alcanzar mejor los objetivos educativos y culturales” (Calvo Charro, 2016, p. 18). Si bien esta línea otorga mayor peso a los aspectos biológicos de la diferencia, reconoce la influencia en ella de factores sociales. La interpretación psicosocial, por su parte, evidencia una mayor preocupación por la igualdad de género y, aunque admite la existencia

de diferencias, no las considera relevantes para la práctica docente. Entre los principales teorizadores de esta tendencia, en su mayoría del campo de la sociología, se encuentran Riordan (1990), Duru-Bellat (2011), Fize (2003) y Camps Bansell (2015, 2018). Todos ellos tienen en común, por un lado, la pregunta por la efectividad de la mixticidad como herramienta para alcanzar la equidad y, por otro, la reflexión sobre la artificialidad del ámbito escolar. La definición más representativa de esta tendencia podría sintetizarse como el sistema de organización escolar que separa a chicos y chicas en colegios diferentes, para conseguir mejores resultados académicos y socioafectivos, al alejarlos de las presiones de género que se suscitan en entornos mixtos y que los “llevan a perfiles sociales y profesionales estereotipados y, por tanto, limitadores de las oportunidades de chicos y chicas” (Camps Bansell, 2015, pp. 185-186).

Para las ciencias de la educación, también se considera relevante profundizar en el estudio sobre la mejor forma de agrupación escolar de los alumnos y las alumnas en función del sexo (¿juntos o separados?, ¿durante toda la jornada o solamente para algunas materias?), ya que hay muy poca evidencia científica de los beneficios de la escuela mixta o la diferenciada (Gordillo, 2015, 2017). No parecería serio aceptar la escuela mixta sin investigación, así como tampoco propiciar una escuela diferenciada por sexos que no tuviera aval teórico. Si ambas propuestas tienen ventajas y desventajas, especialmente en zonas vulnerables, se considera de vital importancia darlas a conocer y así, en pos de la libertad de enseñanza, brindar oportunidades de elección a los padres acerca del modelo educativo que consideren más adecuado para sus hijos, tanto en la gestión pública como en la privada. Esta tesis pretende brindar luz sobre este aspecto.

Con respecto a la segunda categoría, convendría hacer primero una consideración más amplia sobre la inclusión en general. En términos sociales, se trata de un concepto abarcativo y polisémico (Dávila & Naya, 2011), que surge a raíz de la fragmentación social y las condiciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión en las que viven algunos sectores de la población. Estas situaciones dan lugar a la preocupación de distintos actores (estatales, ONG, organismos internacionales) por conseguir una sociedad en la que haya mayor igualdad de oportunidades para todos sus miembros (López Melero, 2012).

La escuela se presenta como un ámbito privilegiado para fomentar la igualdad de oportunidades, independientemente de las coordenadas vitales de cada

persona (Guadagni & Boero, 2015). De esta manera, se hace evidente la importancia de la inclusión escolar como categoría de análisis, definida como la posibilidad de que “los niños, adolescentes y jóvenes ingresen en la escuela y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados logros de aprendizaje” (Mitchell & Peregalli, 2014 p. 62) o también, según la entienden los entrevistados, como la convivencia armónica en el aula de alumnos y alumnas de diferentes grupos sociales (población en situación vulnerable y población perteneciente a un estrato social medio, procedente del barrio de la escuela), tanto argentinos como extranjeros. Esto implica garantizar el derecho a la educación y desarrollar políticas educativas que promuevan una educación de calidad para todos los sectores de la población.

En cuanto a la relación entre ambas categorías, como se ha dicho, es muy escasa la bibliografía al respecto. Se considera importante consignar que en Argentina solo se han encontrado tres trabajos de licenciatura sobre educación diferenciada (Martino, 2010; Orive, 2012; Vergara, 2013) pero ninguno de ellos trata sobre inclusión escolar. Se advierte que no existe investigación sistemática en el medio local sobre la primera de las categorías estudiadas y menos aún sobre el cruce de ambas. En ese sentido, esta tesis constituye una punta de lanza en el tratamiento de estos temas. No obstante, tal particularidad acarrea necesariamente la (casi) imposibilidad de acceso a fuentes.

Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es comprender e interpretar, a través de la voz de los actores, la relación entre las categorías *inclusión escolar* y *educación diferenciada por sexos*. Tal propósito tiene como correlato la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la relación entre la inclusión escolar y la educación diferenciada de mujeres y varones en un colegio ubicado en una zona vulnerable? Este interrogante ha dado lugar a otros: ¿qué representación poseen los participantes acerca de cada una de las categorías de análisis individualmente consideradas? ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre las representaciones de distintos actores para cada categoría? ¿Cuál es la relación percibida entre la inclusión escolar y la educación diferenciada por sexos en la escuela Buen Consejo en el período de inmersión? ¿Qué aporte a la comprensión de esas categorías puede realizarse al vincular los datos obtenidos en el campo y las diversas perspectivas teóricas? Para poder abordar cabalmente la cuestión, se han desglosado varios objetivos específicos, que se enuncian a continuación:

- Indagar y comprender la representación que poseen los participantes acerca de cada una de las categorías de análisis, *inclusión escolar y educación diferenciada por sexos*, individualmente consideradas.
- Analizar las semejanzas y diferencias entre las representaciones de distintos actores para cada categoría.
- Comprender e interpretar, a través de la voz de los actores, la relación percibida entre ambas categorías en 2015 y 2016.
- Ampliar y profundizar la comprensión de las categorías de análisis mediante la triangulación de los datos obtenidos en el campo y las diversas perspectivas teóricas.

El primer objetivo apunta a explorar la representación de cada categoría por separado que poseen los actores. El segundo permite comparar las semejanzas y diferencias halladas entre ellos en cada una de ellas. Específicamente, con el tercer objetivo se analizará la relación percibida por los participantes entre ambas categorías. Por último, el cuarto objetivo se propone poner en relación los datos obtenidos en el campo y compararlos con algunos de los autores más relevantes mencionados en el marco teórico.

El presente trabajo constituye un estudio de caso único. “Los estudios de caso único suelen utilizarse, fundamentalmente, para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo” (Neiman & Quaranta, 2006, p. 224). El criterio de selección responde a que el colegio Buen Consejo se presenta como el lugar más representativo para el objetivo planteado. Las peculiaridades de este tipo de estudios otorgan a los mismos una flexibilidad que permite hacer revisiones de objetivos, categorías y metodologías planteados a lo largo del proceso de investigación (Vasilachis de Gialdino, 2006). Se vio conveniente optar por un estudio intrínseco de caso, ya que “no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema en general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso” (Stake, 1998, p. 16).

Se plantea un enfoque interpretativo (Stake, 1998), que toma como marco teórico la Teoría Fundamentada en los datos (Soneira, 2006). Desde esta perspectiva, para responder a los objetivos propuestos se realiza la triangulación (Simons, 2011; Stake, 1998), es decir, se tienen en cuenta tanto los datos obtenidos en el campo como las conceptualizaciones teóricas de especialistas en

cada una de las categorías. A su vez, el método etnográfico (Spradley, 1979, en Ameigeiras, 2006; Vasilachis de Gialdino, 2006) se presenta como el más adecuado, puesto que se entronca en un paradigma antropológico que no busca la generación de teoría, sino tomar la teoría y aplicarla al análisis de los datos, para llegar a una descripción “densa” del fenómeno (Gibaja, 2005).

El corpus analizado se conforma con cincuenta y dos entrevistas, administradas a representantes de distintos estamentos de la institución educativa (directivos, docentes, alumnos y algunos agentes externos), tanto de la sede de mujeres como de la de varones.² Todo esto significa interesarse por los actores de los diferentes subgrupos de la escuela, recoger lo que hacen, cómo se comportan, lo que piensan, las motivaciones y creencias, su organización y el marco organizativo en que se mueven (Geertz, 1973; Spradley, 1979, en Ameigeiras, 2006; Vasilachis de Gialdino, 2006). Para reunir la información necesaria, se emplearon distintas herramientas –observación participante, entrevistas en profundidad, notas de campo, y material y registro audiovisual– y todo lo recolectado fue analizado e interpretado a través del *software* ATLAS.ti, en su versión 8.4.15.

La investigación llevada a cabo ha llegado a resultados interesantes en relación con los objetivos propuestos. Se ha relevado la percepción que tienen los actores acerca de cada categoría y así se ha podido constatar que ellos asocian la educación diferenciada con el buen clima escolar y académico, la confianza que genera y la influencia positiva que ejercen alumnos y alumnas en su entorno, entre otros aspectos. También se advierte un vínculo con la inclusión escolar, por ejemplo, en la promoción o en el reconocimiento de la dignidad de la persona, la contención psicoafectiva y la apertura a la comunidad, más allá de la disparidad de acepciones sobre el término *inclusión*. Además, se ha hallado que los actores relacionan ambas categorías entendiendo que la educación diferenciada favorece la inclusión al generar mayor igualdad de oportunidades. Estos hallazgos permiten prever una alta potencialidad de réplica del caso seleccionado en aquellas zonas vulnerables que estén dispuestas a indagar otras formas de agrupar a los alumnos según el sexo.

² Por una contingencia que se explicará más adelante (ver apartado 3.4.1), no se han realizado entrevistas a los padres. A su vez, tampoco se ha aplicado esta técnica a los alumnos varones, ya que, debido a su corta edad (los más grandes contaban con apenas diez años), los directivos consideraron que no era adecuado.

Luego de esta introducción, se presentan dos capítulos que constituyen el marco teórico de la tesis. En primer lugar, se aborda en profundidad la categoría *educación diferenciada*; allí se atiende especialmente a la nueva concepción acerca de tal sistema de organización escolar. En segundo lugar, se ofrece un capítulo dedicado a esclarecer el concepto de *inclusión escolar*. Para ello, se indaga el alcance del término *inclusión* en un nivel más general y se recorren posibles aproximaciones a las cuestiones de la pobreza y la vulnerabilidad. En tercer lugar, en el capítulo sobre metodología de la investigación se plantea el diseño de esta, se caracteriza el objeto de estudio, se describen la población estudiada y la muestra, y finalmente se mencionan las técnicas de recolección utilizadas y las características del *software* empleado para el barrido analítico del material reunido. El aporte central de esta tesis está constituido por el capítulo dedicado a la interpretación de los datos obtenidos en el campo. A partir de los objetivos propuestos, se explora cada categoría y la relación entre ellas a partir de la voz de los entrevistados, y se realiza una triangulación con la bibliografía presentada en el marco teórico. La tesis se cierra con unas conclusiones en las que se retoman los aspectos principales de los resultados obtenidos, y se proponen aplicaciones y profundizaciones posibles de lo estudiado.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN DIFERENCIADA POR SEXOS

El aprendizaje humano es un proceso en el cual intervienen diversos agentes educativos durante toda la vida y en el que la escuela cumple una función importante (Anijovich, 2016; Etcheverry, 2007; Narodowski, 2004; Savater, 1997; Tomlinson, 2005). Por esto, “ninguna escuela está excluida de permanentes planteamientos y redefiniciones; los contextos cambiantes presionan hacia una actualización permanente; pero a la vez, la misión de la escuela es la misma, o debería volver a encontrar su eje” (laies, 2016), y cada escuela, el suyo. En ese sentido, los temas de la agrupación de los alumnos según el sexo y la inclusión constituyen una asignatura pendiente o muy incipiente en la agenda de las escuelas.

Se reconoce que en el imaginario colectivo el hecho de separar aulas de niños y niñas remite a un sistema antiguo. Sin embargo, se percibe un desconocimiento de la educación diferenciada por sexos, tal como se entiende en la actualidad: una nueva corriente pedagógica, nacida a fines del siglo XX, sin relación con la discriminación de mujeres y hombres del siglo XX. Se tratará de clarificar estas cuestiones en el presente capítulo. Pero para ello resulta indispensable comenzar por los fundamentos antropológicos sobre los cuales se basa la pedagogía a la que adscribe la autora.

1.1. Algunas consideraciones antropológicas

En sentido amplio, se considera la educación como “un proceso de formación que comprende el desarrollo de ciertas potencialidades. Cualesquiera que sean las particularidades del caso, la educación se integra en el dinamismo general del sujeto hacia la plena realización de su naturaleza” (García Amilburu, 1996, p. 11). Más concretamente,

la educación consiste en el despliegue progresivo de uno mismo hasta el más pleno desarrollo que a uno le sea posible: como ser humano, como persona; por entero y en su irrepetible singularidad; abriéndose al mismo tiempo a la

realidad en la que vive –que es natural, social y trascendente–; y comprometiéndose solidariamente con ella, mediante el recto uso de su libertad. (González-Simancas, 1992, p. 57)

Se prefiere esta visión superadora de la educación porque no se comparte la perspectiva reduccionista de considerarla como un mero proceso de socialización o de instrucción. Esta mirada integral de las dimensiones de la persona humana abarca tanto el desarrollo de habilidades intelectuales y emocionales, como la adquisición de valores humanos que les permitan a los alumnos interactuar y enriquecer el mundo de hoy.

Melendo (1999), al analizar las propiedades de la persona humana, enumera las siguientes: la dignidad, su índole espiritual-corpórea, la intimidad, la libertad y su crecimiento. Este abarca la aspiración al bien, la apertura y la verdad, la capacidad de amar, la singularidad irrepetible, la intimidad y la trascendencia, y el fin último: la felicidad y la relación personal con Dios. Otros autores también resaltan la dignidad de la persona humana (García Amilburu, 1996; Sellés, 2006; Yepes Stork & Echevarría Aranguren, 2006), de la cual se considera que provienen las demás notas que la caracterizan.

Resulta de interés esta concepción integral de la persona para fundamentar el caso del colegio Buen Consejo, en el que se ponen de relieve –tanto entre docentes y directivos como en los alumnos– la dignidad y respeto por el solo hecho de ser personas, más allá de su origen étnico o social, o su sexo, como se intentará mostrar en el desarrollo de esta tesis. En ese sentido, la dignidad de la persona lleva a cada uno a valorarse tal como la persona que es y está llamado a ser y, por lo tanto, a poder configurar un proyecto de vida.

El hombre es un ser de proyectos, porque él mismo es un proyecto como hombre. El hombre no está clausurado nunca; nunca llegamos a ser completamente humanos. Por eso, la formación no termina jamás. (Sellés, 2006, p. 37)

Este concepto reviste importancia en un mundo que tiende a una visión pesimista y cerrada en relación con el futuro y las posibilidades de crecimiento. Desde un punto de vista exclusivamente materialista, se justificaría esta decepción, pero no es el enfoque de educación que se prefiere para esta tesis (Etcheverry, 2007).

La idéntica dignidad de la mujer y el varón refiere asimismo al concepto de igualdad, lo que también se tendrá en cuenta a lo largo de la tesis. La igualdad se da en diversos planos y sentidos: en dignidad, por el hecho de ser ambas personas; en igualdad de derechos y de oportunidades para todos los seres humanos como un principio básico de la convivencia relacionado con la dignidad de ser personas, entre otros.

Como en todo proceso educativo subyace una forma de percibir a la persona humana, se hace necesario vincular la educación con la antropología. En todas las culturas y civilizaciones el hombre se hace preguntas trascendentales para conocerse, dirigirse de alguna manera a su destino, a su fin, y sobre el sentido de la vida, entre otras. No se revisarán todos los períodos históricos y sus corrientes antropológicas, porque no es el objetivo de esta tesis. En cambio, interesa enmarcar el concepto de *persona* en una antropología personalista y trascendental.

Los enfoques antropológicos más usuales están ceñidos en exceso, o bien al cuerpo humano (antropología física, cuando no naturalismos, biologismos, etcétera), o sobre lo cultural que el hombre produce o puede producir (antropología cultural), o al alma y sus potencias (antropología racional o filosófica), pero no a la persona (a esta antropología se le puede llamar trascendental). (Sellés, 2006, p. 9)

Se considera que la persona es una unidad sustancial: “Cabe entender y decir que los seres humanos somos corpóreos y somos espirituales, ninguna de las dos partes es un agregado posterior a la existencia de la otra” (Beltramo, 2018, p. 5). Si se toma en cuenta el dato biológico, se entiende que la diferencia sexual (y su profunda igualdad de esencia, de naturaleza humana) radica en algo más profundo que lo corporal, puesto que también incluye lo psíquico.

Dado que el tema es cuestionado en la actualidad y en función del alcance de la tesis, en esta instancia se hace necesario explicitar la postura de la autora: en primer lugar, no se adhiere a los estereotipos socialmente asignados al varón y la mujer; en efecto, se considera que educar en la masculinidad y en la feminidad es muy amplio y podría enriquecerse en entornos de un solo sexo, ya que existen muchas formas de ser mujer y de ser varón. En segundo lugar, no se desconocen las diferentes orientaciones sexuales que pueden presentarse en los adolescentes o aun antes, que pueden tener diferentes orígenes o motivaciones, pero no son abordadas en la presente investigación. Se tiene un profundo respeto por esa visión

y las realidades que contempla, pero se prefiere indagar acerca del ser y del obrar de la persona mujer y varón a la luz de los nuevos aportes de la pedagogía, las neurociencias y la sociología de la educación (Baron-Cohen, 2005; Camps Bansell, 2018; Riordan, 2015). En ese sentido, la prestigiosa médica argentina Bottini de Rey (2009) expresa sobre el sexo de la persona lo siguiente:

- Este término se relaciona con los aspectos biológicos; hace referencia a la naturaleza e implica dos posibilidades: varón o mujer.
- Se establece en la fecundación, cuando comienza la vida. De manera que el nuevo ser, desde el primer momento, es varón o mujer. [...]
- El sexo cromosómico está determinado por la patente XX o XY presente en el núcleo de todas las células del organismo. El sexo, lo mismo que la vida, no se elige. (pp. 34-35)

Como ya se adelantó, se observa que en la actualidad se cuestiona esta postura, en buena medida por influjo de la ideología de género. En los seis documentos de reciente publicación que se analizarán en profundidad al final del capítulo³ se puede percibir que esta corriente rechaza el sistema binario varón/mujer y sostiene que el sexo y el género son pura construcción social y cultural (Borisonik, 2017). En cambio, la autora de esta tesis considera a la persona en su integridad, con todas sus dimensiones, lo que incluye el dato sexual que proviene de la biología (es decir, ser mujer o varón) y el despliegue psíquico, social y cultural de ese dato biológico (es decir, la feminidad y la masculinidad). Por lo tanto, se asume que la feminidad y la masculinidad no se reducen a lo cultural, sino que atraviesan todas las dimensiones antes comentadas.

De esta manera, al educar, no se asume una postura “indiferenciada” o “unisex” pero tampoco se pretende caer en estereotipos asignados culturalmente a uno y otro sexo. Inclusive se presume que, al educar a mujeres y varones separadamente, se posibilita la atenuación de estereotipos sexuales (Camps Bansell, 2015). En este aspecto puntual, se adscribe a lo expresado por Morgade (2001), quien afirma que “cuando un chico fue convencido de que ‘los varones no lloran’ tendrá que realizar un intenso trabajo de cambio para llegar a expresar sus sentimientos. Siempre va a resultar más cómodo mantenerse dentro de los cánones establecidos” (p. 7). En el mismo sentido:

Así como pensar en el género sirvió para separar la dotación biológica de la construcción cultural, la correspondencia “término a término” (o sea, hay dos sexos por lo tanto hay dos géneros) limita el pensamiento crítico feminista

³ Ver apartado 1.6.3.3.

dentro del marco conceptual de una oposición sexual binaria y universal y el supuesto de que podríamos hablar de “lo femenino” y “lo masculino” como dos conjuntos separados pero homogéneos internamente [...]. No hay una sola masculinidad ni una sola feminidad; más bien hay una masculinidad “dominante” y una dominada y lo mismo ocurre con las definiciones de qué es lo femenino. (p. 13)

Sin embargo, no se coincide con Morgade en cuanto que no se consideran como limitaciones en sentido absoluto el dato sexual ni los sexos como opuestos. En cambio, parece pertinente apuntar que todavía está por explorarse en la educación, aún en pleno siglo XXI, los conceptos de *género masculino* y *género femenino* sin estereotipos. “Probablemente nunca será posible determinar con exactitud científica lo que es ‘típicamente masculino’ o ‘típicamente femenino’, pues la naturaleza y la cultura, las dos grandes modeladoras, están entrelazadas, desde el principio, muy estrechamente” (Burggraf, 2004, p. 21-22).

La diferencia sexual es ineludible, originaria, permanente. Es un límite que señala al hombre su contingencia; ser varón no es lo mismo que ser mujer y dado que el sexo no se elige ni se cambia, nunca podrá, uno u otro, tener la experiencia contraria. Pero también esta diferencia sexual constituye una oportunidad para el hombre, ya que le muestra la necesidad/capacidad de encuentro con el otro. A partir de la diferencia el yo se descubre como un ser en relación con el otro y también a partir de la misma ingresa en el ciclo de las generaciones. En definitiva la diferencia sexual fija un destino al que no es posible renunciar sin mutilarse. (Bottini de Rey, 2009, p. 34)

Para finalizar, se aclara que se adoptará en esta tesis una postura integradora, que entiende la existencia de una base diferencial (sexo) que convive con unas influencias de entorno (género), sin que sea posible ni una disociación precisa entre ellas ni la negación de la dualidad sexual humana. En el ser humano, “el sexo y el género –el fundamento biológico y la expresión cultural– no son idénticos, pero tampoco son completamente independientes” (Burggraf, 2004, pp. 23-24). En adelante, cada vez que en la tesis se hable de *género* se aludirá a esta acepción: *despliegue cultural, psíquico y social del dato biológico*.

1.2. Hacia una definición de la educación diferenciada

Si bien se trata de un tema complejo y difícil de definir, existen dos grandes puntos de vista sobre la educación diferenciada, según el aspecto que se ponga de relieve: el organizativo o el pedagógico. Incluso hay escuelas que combinan más de una de las miradas posibles. Por lo tanto, a continuación se presentan algunas aproximaciones posibles.

1.2.1. Según el criterio de la organización escolar

En primer lugar, en función de la organización escolar, hay autores que entienden que hay educación diferenciada únicamente cuando se trata de instituciones separadas, mientras que otros admiten la posibilidad de que la división sea parcial. Así, Riordan (2015) afirma que “la educación diferenciada es aquella que se imparte en escuelas solo para varones o solo para mujeres” (p. 26, traducción propia). Hay que tener en cuenta que las investigaciones que recopila en su trabajo fueron realizadas en escuelas de varones y mujeres con edificios diferentes. Chadwell (2009), en cambio, contempla que la educación diferenciada combine momentos del día en los que los chicos y las chicas estén juntos y otros en los que estén separados:

La educación de un solo género sucede cuando a los niños y las niñas se les enseña en clases separadas durante parte o todo el día escolar. Esta puede ser en un edificio de un solo sexo: una escuela para niños o una escuela para niñas. Pero también podría ser una “academia dual”: una escuela mixta donde los niños y niñas están en clases de un solo sexo durante la jornada escolar. La otra forma de educación diferenciada involucra una escuela mixta con clases de un solo sexo que se llevan a cabo durante parte del día. (p. 2, traducción propia)⁴

Camps Bansell (2018) propone algo similar al sostener: “La escuela diferenciada separa a niños y niñas en todos o la mayor parte de los momentos de la vida escolar” (p. 56). Por su parte, Gordillo (2018) adhiere a la misma línea: “La educación diferenciada consiste en la separación de los estudiantes en razón de su sexo en escuelas o aulas diferentes” (p. 2). Introduce para el último caso la denominación de *intereducación* (que ya había acuñado en Gordillo, Rivera & Gamero, 2014) y aclara:

Dentro del paraguas del término, existen diversas modalidades de separación de los estudiantes, desde la que separa en escuelas diferentes a hombres y mujeres (en cuyo caso hablamos de escuela diferenciada) hasta la que tiene a ambos sexos en el mismo edificio pero en aulas diferentes, con espacios de interacción intersexual reservada a algunas clases o situaciones extracurriculares (recreos, comidas, ceremonias, etc.); en este caso hablaremos de *coeducación reflexiva* (Camps Bansell, 2018), *intereducación* (Gordillo, Rivera, & Gamero, 2014; Trulli, 2013) o, en inglés, *dual academy* (Ibáñez, 2011). (p. 2, nota al pie)

⁴ “Single-gender education occurs when boys and girls are taught in separate classes during some or all of the school day. This can be a single-sex campus: an all-boy school or an all-girl school. This could also be a ‘dual academy’: a coed school where boys and girls are in single-sex classes for the entire day. The other form of single-gender education involves a coed school with single-sex classes held during part of the day”. El autor utiliza los términos *sexo* y *género* como sinónimos.

También hay escuelas en Estados Unidos que ofrecen aulas para mujeres, para varones y mixtas, todos de la misma edad (Ferrara, 2010), dando así la opción a que los padres elijan lo que consideren conveniente para cada hijo. En Argentina se propuso el tema desde un medio de comunicación en el que se denominó a esta modalidad *educación paralela* (Sánchez, 2002).

1.2.2. Según el criterio pedagógico

Algunos autores fundamentan la educación diferenciada poniendo el acento especialmente en las diferencias entre chicos y chicas; para esta línea, se aprovecha la separación por sexos para enseñar en la escuela los mismos contenidos pero de manera diferente. Los principales exponentes de esta línea son Sax (2005, 2010, 2016), James (2007, 2009), Calvo Charro (2016) y Gurian (2003; Gurian, Stevens & Daniels, 2009). Una de las definiciones más representativas afirma que se trata de un “método docente capaz de superar el mito de la neutralidad sexual [...], que otorga un tratamiento adecuado a niños y niñas al atender con detalle a sus especificidades propias, lo que permite alcanzar mejor los objetivos educativos y culturales” (Calvo Charro, 2016, p. 18).

Otra interpretación del aprovechamiento pedagógico de la separación de sexos es la psicosocial, que evidencia una mayor preocupación por la igualdad de género y, aunque admite la existencia de diferencias, no las considera relevantes en el plano didáctico. La definición más característica de esta tendencia podría sintetizarse como el sistema de organización escolar que separa chicos y chicas en colegios diferentes, porque la misma separación cambia las condiciones del aula, lo que facilita la liberación de presiones de género en el alumnado, que reporta beneficios en la disminución de estereotipos y posibilidades de crear una cultura proacadémica (Camps Bansell, 2015; 2018).

En esta tesis se propone una combinación de ambas miradas de la educación diferenciada y entonces se la define como un sistema de organización escolar que separa a niños y niñas en todos o en algunos de los momentos de la vida escolar y que encuentra en la separación un medio para educar integralmente a los alumnos y las alumnas en su profunda igualdad y en sus diferencias, teniendo en cuenta la masculinidad y la femineidad libres de estereotipos.

1.3. Antecedentes de la escuela diferenciada

En los apartados que siguen se tratarán las ideas centrales de algunos pensadores y ciertas derivaciones educativas de relieve histórico-social. Se ha procurado lograr una síntesis, que siempre será limitada, por lo que se han elegido personas o hechos que influyeron de modo notable en lo que constituye el objeto de esta tesis en los asuntos de género y sistemas de organización escolar.

1.3.1. Invisibilidad de la mujer en los orígenes de la pedagogía moderna

Uno de los pensadores del siglo XVIII que más influyó en la educación hasta la actualidad fue Jean Jacques Rousseau (1712-1778), quien expresó sus ideas pedagógicas en el ensayo *Emilio o de la educación*. En relación con la educación de la mujer, considera que ella no posee autonomía y queda supeditada a lo que el varón desee de ella. La mujer, para el autor francés, es claramente inferior al varón. Al respecto, la reconocida investigadora de la historia de las mujeres en Argentina Dora Barrancos da cuenta de cómo persistió durante siglos en la ciencia histórica esta falencia para abordar las cuestiones de género al analizar los fenómenos sociales, culturales y políticos. Afirma que “no puede decirse que la historia ignorara a las mujeres, sino que apenas justipreció su participación más allá de los círculos domésticos y de la esfera de la intimidad” (Barrancos, 2007, p. 11).

El pensamiento preponderante en la época de Rousseau consideraba que las mujeres eran seres humanos pero no en plena igualdad con los varones en cuanto a derechos. Por ejemplo, el autor francés afirma en *Emilio o de la educación* que “si el destino de la mujer es agradar y ser subyugada, se debe hacer agradable al hombre” (2000 [1762], p. 668). En consecuencia, la educación que ella debe recibir sería una preparación para tal misión y servicio.

No deja de sorprender que un pensador tan avanzado a su tiempo compartiera con sus contemporáneos esa visión de subordinación de la mujer y contribuyera a mantenerla. No es de extrañar, entonces, que la escuela reprodujera esa visión de la mujer en muchos países hasta avanzado el siglo XX. Esa identificación histórica de varones y mujeres con ciertas misiones específicas, más allá de la paternidad y la maternidad, ha favorecido que se mantuviera una segregación vital y escolar: si unos y otras nacen con capacidades y fines diversos,

su vida ha de desarrollarse también en espacios diferenciados, así como su educación debería ser específica y con un currículo adaptado a cada uno. Camps Bansell (2015) lo explica del siguiente modo:

La historia de la escuela desde la perspectiva de género se ha acelerado en los últimos decenios. Después de siglos de escuelas abiertas solo a los hombres, la reivindicación educativa de las mujeres se fue abriendo paso, primero con la creación de instituciones educativas destinadas a ellas; sin embargo, el currículo de las escuelas femeninas no era el mismo que el que se seguía en las escuelas masculinas. Esa desigualdad se correspondía con la norma social que asignaba a los varones el ámbito público de la sociedad (el mundo laboral, social, político, de la producción...); mientras que el ámbito considerado apropiado para las mujeres era el privado (el hogar, la reproducción, el cuidado, la afectividad...). Se trataba de dos esferas separadas e incomunicadas, ya que cada una de ellas estaba ocupada por un sexo; el sexo marcaba el destino. Dentro de esa lógica ilógica, la educación exigía una preparación distinta para chicos y chicas, adaptada a los dos universos en los que, necesariamente, se habrían de desarrollar sus existencias. En ese sentido, la segregación escolar de los sexos aparecía como un hecho natural e incuestionable. (p. 22)

Por lo tanto, se consideraba que “la jerarquía de los sexos implicaba una jerarquía de saberes” (Fize, 2003, p. 34). La subordinación femenina se reflejaba en su exclusión de los conocimientos “más elevados”, cuyo dominio los hombres tenían reservado. La supuesta superioridad masculina se aseguraba y, mediante esta exclusión, se prevenía toda posibilidad y todo riesgo de competencia y rivalidad. De algún modo, se invisibilizó a la mujer en la vida pública de las sociedades.

La manera de mantener esa situación consistió, por una parte, en la menor escolarización femenina y, por otra, en la división de currículos según las funciones que se pretendía que desarrollaran mujeres y varones. Se exigía una educación separada para cada uno porque esta reproducía la injusta división social existente en función del sexo. En ese sentido, la escuela del pasado limitaba las oportunidades de mujeres y varones, al subordinar a la mujer a la realización exclusiva de tareas socialmente consideradas de segundo orden: el cuidado del hogar, la educación de los hijos, la atención afectiva familiar, etcétera (Elósegui, 2002). En definitiva, se trataba de una situación de discriminación permanente, tanto en el plano social como en su correlato educativo, que se podría sintetizar del siguiente modo:

- Las mujeres no tenían derecho a voto, con lo que quedaban apartadas de la posibilidad de decidir sobre la vida pública de sus países.
- No podían ocupar cargos públicos, por lo que no solo eran apartadas de la política, sino también de buena parte de la vida social y la cultura, al no poder acceder a la educación superior.
- Sufrían discriminación vital y económica, ya que no podían ser propietarias de bienes inmuebles, ni obtener ayudas bancarias, ni viajar de forma independiente, etcétera.
- Los códigos civiles y penales establecían con frecuencia fuertes limitaciones a las mujeres, quienes eran equiparadas, en muchos aspectos, a los menores de edad.

Si bien este panorama no parece favorecer a la mujer, si se hace un retroceso en la historia, sería una injusticia no mencionar que hubo, especialmente en la Edad Media, algunas mujeres cultas y alfabetizadas, ya fueran luchadoras, religiosas, reinas o escritoras (Castilla, 1993; Pernoud, 1987; Solé, 1993), que hicieron grandes aportes a la sociedad y la cultura europeas, y sembraron inquietudes para futuros cambios. La educación que recibían tanto las niñas como los niños en la Edad Media estaba vinculada con los monasterios. “Lo más habitual y extendido es que sean los conventos de mujeres quienes se encarguen de la educación de las niñas, y a menudo –lo que no puede dejar de sorprendernos– de los varones” (Pernoud, 1987, p. 73).

No obstante, la situación de la mujer fue empeorando en los siglos XIV y XV. Por la progresiva influencia del derecho romano, ella perdió su capacidad jurídica y se “[terminó] haciendo de la mujer casada un ser incapaz, situación que consagrará el código napoleónico en el siglo XIX” (Solé, 1993, p. 669). Este código civil francés fue promulgado en 1804 y, según sus disposiciones, las mujeres quedaban subordinadas a sus padres y esposos. Estos administraban los bienes y disponían de los hijos. Además, en los procesos de divorcio resultaban favorecidos (Jiménez, 2018). Hasta ese entonces,

las mujeres de la nobleza tienen que saber leer, como así también, claro está, las religiosas, pero a partir de esa época la mentalidad cambia, y en este terreno se hace sentir sobre todo la influencia de la universidad. La instrucción se convertirá cada vez más en patrimonio de los hombres. (Pernoud, 1987, p. 77)

Lógicamente, en cada nación las concreciones pueden presentar ciertas variaciones. Sin embargo, la síntesis presentada fue semejante en diversas latitudes.

1.3.2. La irrupción del feminismo en la sociedad

La creciente percepción por parte de las mujeres de las injusticias descritas en el apartado anterior llevó a diversas reivindicaciones y a la consecución de una educación de calidad para ellas. Ahora bien, esta demanda de una mayor instrucción se encuadra en un período de reclamos y avances femeninos, no solo en el campo educativo, sino también en el social y el político, hacia finales del siglo XIX y principios del XX. Con respecto al sufragio, por ejemplo, las mujeres lograron el derecho al voto en 1848 en Francia, en 1920 en Estados Unidos y en 1947 en Argentina. Se puede decir que esta conquista culmina en 1967 con la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Allí se afirma, en su artículo 1º, que la discriminación contra la mujer niega o limita su igualdad de derechos con el hombre y, por tanto, es injusta y constituye una ofensa a la dignidad humana.

Lo anteriormente explicado generó un movimiento social denominado *feminismo*. Trillo-Figueroa (2009) sostiene que se trata de

un movimiento de la historia, espontáneo, protagonizado por las mujeres, que no tiene estricto carácter político, sino que afecta a todos los campos de la vida, y parte de la justa reivindicación de la igualdad jurídica, social y política de la mujer y el hombre. (p. 28)

Bajo esta denominación se engloban varias corrientes que han tenido parte tanto en las reivindicaciones centrales, como en las ideas filosófico-antropológicas dominantes. En este apartado se hará referencia a algunas de las mujeres y de los movimientos sociales cuyas ideas tuvieron mayor influencia en la configuración de los feminismos del siglo XX.

En primer lugar, se destaca la francesa Simone de Beauvoir (1908-1986). En su obra *El segundo sexo*, publicada en 1949, la pensadora se propone expresar y detallar el estado de subordinación e inferioridad de la mujer con respecto al varón, mantenido y potenciado por la educación. Beauvoir crea una nueva

antropología en torno a la mujer y la feminidad, y deconstruye la vigente hasta el momento, a través de la propuesta de acabar con lo que llama *trampa de la maternidad*. Su libro es un ensayo de filosofía existencialista, que ella aplica a la situación de la mujer. Su afirmación “una no nace, sino que se hace mujer” fue el punto de partida del feminismo radical de la igualdad. En este sentido, comparte las ideas de Sartre, su compañero, acerca de que la existencia precede a la esencia y lo cultural precede a lo natural o biológico. Es decir, según Beauvoir, el sexo es una construcción histórica y social (Trillo-Figueroa, 2009), postura que sostienen los feminismos hegemónicos del siglo XXI (Vidal, 2015).

La norteamericana Betty Friedan (1921-2006), autora de *La mística de la feminidad* (2009 [1963]), también tiene su lugar entre las feministas más destacadas del siglo XX. Después de cierto tiempo de dedicación exclusiva a su familia, decidió volver a su antiguo trabajo de periodista; allí descubrió la insatisfacción de muchas mujeres que envidiaban la vida profesional y social, y la independencia de sus maridos. Por ello, propuso la necesidad de imitar al hombre para conseguir la liberación de la mujer. Nos interesa especialmente para nuestro tema de estudio su afirmación: “La llave para escapar de la trampa es, por supuesto, la educación” (cita de Tooley, 2003, pág. 2, traducción propia). Como se ve, desde sus comienzos el feminismo prestó interés al campo educativo como herramienta de cambio social hacia un mundo más igualitario.

1.3.3. Los orígenes de la escuela desde una mirada de género

No cabe duda de que la educación en la Edad Antigua fue la base fundamental de la enseñanza actual en el mundo de Occidente (Reale, 2000). En lo que respecta a la agrupación escolar, se advierte que en la génesis de los sistemas educativos ha habido muchas variaciones y poco consenso, por ejemplo, “respecto a cuál fue la primera experiencia de agrupación mixta formal en el mundo” (Gordillo, 2015, p. 118). Lo que sí puede afirmarse es que la institución a la que acuden niños y niñas en un mismo edificio y se distribuyen en aulas por edades, con uno o varios maestros a cargo del grupo, durante un tiempo determinado –es decir, la escuela tal como se la conoce en la actualidad– surgió en Europa y Estados Unidos, especialmente en el siglo XIX (Enkvist, 2006, 2011; Gordillo, 2015).

Sin embargo, existen algunos antecedentes tanto en la Edad Antigua como en la Edad Media. El emperador Carlomagno fue un gran difusor de la cultura en el Imperio Carolingio, pues propició una escuela de palacio en la que se enseñaba a leer y escribir a niños y niñas (Galino, 1973). Como se mencionó anteriormente, en la Edad Media hay algunos testimonios vinculados con la Iglesia Católica, institución que asumió tareas educativas.⁵ Y también se da cuenta de algunos centros escolares dirigidos por laicos:

El nacimiento de la escuela moderna es el resultado, en parte, de la evolución de los centros docentes en los que, en los siglos *xiv* y *xv*, se preparaban para ejercer el oficio de sus padres los hijos de los comerciantes, en los que la lengua vulgar sustituyó al latín. Escuelas a las que acuden adolescentes y adultos, niños y niñas, y en las que los “maestros de primeras letras” reciben a sus alumnos en su escuela o en su domicilio –a veces son ambulantes– a cambio de una determinada cantidad de dinero fijo o periódico. (López Gómez, 2013, p. 25)

De todas maneras, una amplia mayoría de la bibliografía especializada coincide en afirmar que la escuela comenzó como un sistema educativo para instruir a los varones (Camps Bansell, 2015; Gordillo, 2015).

Mientras algunos especialistas señalan que la agrupación conjunta de ambos sexos en una misma aula está estrechamente ligada a la historia de las reivindicaciones femeninas por la igualdad en el trato, otros ven en los factores económicos las causas de su surgimiento. En cualquiera de los dos casos, llama la atención la ausencia de evidencia empírica o de mediciones de impacto de la efectividad en el origen de la difusión del modelo coeducativo. (Gordillo, 2015, pp. 110-111)

La escolaridad mixta ha ido apareciendo en el siglo pasado e imponiéndose de manera muy desigual en las distintas nacionalidades. En realidad se carece de estudios completos acerca del pasado histórico de la escolaridad mixta en el mundo. (Bartolomé, 1981, p. 7)

Con el avance del siglo *xx* y la universalización de la educación, el feminismo valoró el establecimiento de escuelas mixtas, en las que las oportunidades de cada sexo parecían idénticas. Aunque cada país tuvo sus particularidades, hay que reconocer que las dificultades económicas consecuentes de esa masiva afluencia de niñas y niños a las escuelas fueron las que implantaron la mixticidad generalizada (Riordan, 1990); en cualquier caso, la mixticidad escolar se impuso, en parte, por razones económicas (reducir costos para las familias), y no por motivos pedagógicos, como evidencia Fize (2003) con respecto a lo ocurrido en Francia: “Es hora de decir –hecho sorprendente y extraordinario– que en Francia la

⁵ Ver Pernoud (1987), especialmente pp. 74 y 77.

mixticidad escolar nunca fue prevista, reflexionada (antes de su establecimiento, se entiende)” (p. 20, traducción propia). Aunque en ese país la enseñanza mixta no fuera oficialmente reconocida, sin embargo, existía de alguna manera:

La coeducación de las escuelas no significaba necesariamente enseñanza mixta de alumnos. En estas escuelas que reciben alumnos de los dos sexos, dice un reglamento oficial de 1851, los chicos y las chicas no podrán jamás reunirse para los mismos ejercicios. Ellos deberán estar separados por un tabique de por lo menos un metro cincuenta de altura, dispuesto de manera que el instructor pueda ver los dos lados del aula. La entrada y la salida tendrán lugar a horas distintas. (p. 27, traducción propia)

En España, “la Ley Moyano, en 1857, [estableció] la obligación de crear tanto escuelas de niños como de niñas” (Duby & Perrot, 1993, p. 294). En Argentina, Sarmiento, en su obra *De la educación popular* (1896 [1849]), dejó expresamente aclarada la necesidad de educar a la mujer al afirmar que “puede juzgarse el grado de civilización de un pueblo por la posición social de las mujeres” (p. 121). Allí también expresa:

Cuando hablamos de escuelas públicas dotadas por el Estado, se entiende entre nosotros escuelas para hombres; y transportándonos no más que a principios de este siglo, aun en las familias poderosas, prevalecía la costumbre de no enseñar a escribir a las mujeres. [...] Los colegios de señoras datan en toda la América española de una época reciente, muy posterior a la Independencia. [...] El único gobierno americano que haya provisto con solicitud igual educación de ambos sexos, es el de Rivadavia, Presidente de la República Argentina en 1824 a 1827. (p. 122)

La afluencia masiva de niñas y niños a las mismas aulas supuso, sin duda, un avance hacia la igualdad social de mujeres y hombres (Fernández Enguita, 1997); cada uno gozaba de idéntico currículum escolar, de un trato semejante por parte de los maestros, de las mismas oportunidades educativas. Este salto adelante en una educación más igualitaria y su repercusión social fueron aceptados por el feminismo; en parte, la igualdad social actual, sin ser aún completa, se debe a esa escolarización mixta en nuestras aulas. Y el grado de oportunidades vitales para cada sexo se ha multiplicado con cada generación.

Sin embargo, algunas feministas, especialmente en Europa, han denunciado y siguen denunciando las desigualdades que perviven en la escuela mixta. Los países desarrollados, que creían haber terminado su lucha por una educación igualitaria, han visto cómo a nivel escolar perviven notables diferencias de género que suponen la reproducción de ciertas desigualdades sociales y la aparición de otras nuevas. Parte de esa autocrítica que la escuela mixta hace de sí misma la han

sintetizado Camps Bansell y Vidal Rodá (2015). Se presenta a continuación un breve resumen:

- En primer lugar, se cita la falta de presencia del legado histórico y social femenino en el currículo escolar y en la escuela en general.
- A pesar de la mayor presencia de la mujer entre las matrículas de profesorado de las escuelas, sigue existiendo una desproporción en cuanto a los cargos en el gobierno a nivel nacional, provincial, etcétera, o cargos de mayor responsabilidad, que son ocupados con mucha frecuencia por varones.
- La feminización progresiva de la profesión docente escolar dificulta a los alumnos el contacto con referentes masculinos y, a la vez, parece recrear la naturalización de la existencia de profesiones más adecuadas para un determinado sexo.
- Persisten grandes diferencias entre las opciones que eligen los chicos y las chicas al finalizar su escolarización, a pesar de que hayan contado con una educación supuestamente igualitaria y tendente a reducir esa brecha.
- Queda en evidencia la no naturalidad de la mixticidad escolar: aunque chicas y chicos comparten armoniosamente las aulas, en los momentos en que disponen de libertad para interrelacionarse, existe una autosegregación por sexos que se manifiesta claramente en las áreas de descanso escolar. Con ello se llega a la conclusión de que ese compartir el espacio del aula y la colaboración intersexual puede no ser muy natural y tener algunas consecuencias educativas.
- Por último, los chicos presentan atraso académico con respecto a las chicas en resultados escolares en muchos países, a pesar de gozar aparentemente de iguales atenciones y oportunidades. En algunos países se manifiesta una gran disparidad de logros educativos en función de la materia.

Todo esto derivó, en diversos países, en procesos de revisión en perspectiva de género de la organización escolar. De alguna manera, se empezaron a percibir ciertas limitaciones en la escuela mixta, cuya hegemonía se había hecho presente en los países de nuestro entorno, así como en Europa y Norteamérica. Esas limitaciones fueron puestas en evidencia, en ocasiones de forma enérgica, y se ha llegado a denunciar la

terca y tenaz pervivencia de una escuela mixta que ha incorporado algunos efectos de las luchas por la igualdad entre hombres y mujeres pero que aún sigue siendo un escenario en el que el orden simbólico es masculino y en el que a menudo se ocultan y se menosprecian los deseos, los saberes y las formas de vida asociadas a las niñas, a las adolescentes y a las mujeres. (González & Lomas, 2002, p. 166)

Se puede decir que la cultura sexista todavía pervive en la escuela mixta y que “los estereotipos asociados al orden simbólico masculino aún dominan la vida cotidiana en las aulas” (Lomas, 1999, p. 11). Fize (2003) se explaya en el capítulo 3 del libro *Las trampas de la enseñanza mixta* acerca de ciertas características de la violencia masculina ejercida sobre las mujeres en el aula y fuera de ella, y expresa que “esta violencia, por lo pronto, se constituye en expresiones verbales, bajo la forma de insultos, injurias, amenazas... a veces difíciles de captar” (p. 121, traducción propia). Por lo anteriormente explicado, Camps Bansell (2018) propone el siguiente esquema de interpretación de la escuela en relación con la historia de la escuela y el género (figura 1):

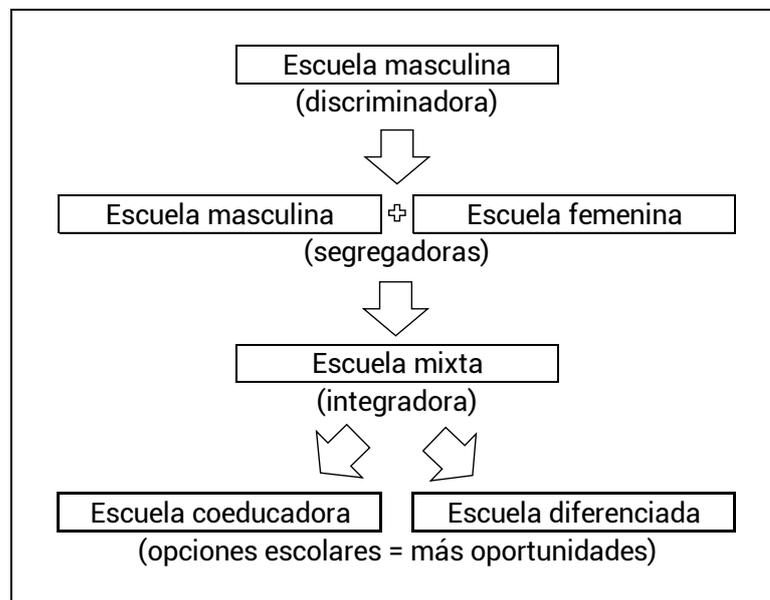


Figura 1. Esquema de interpretación de la escuela en clave de género.
Fuente: Camps Bansell (2009) (presentación de Power Point inédita).

En síntesis, la escuela, tal como la conocemos actualmente en Occidente, nació como una institución masculina, porque socialmente se creía que solo los varones precisaban de una educación escolar. Por eso, preparaba a sus alumnos para desenvolverse en el ámbito público de la vida, ocupado de forma exclusiva por varones. Con respecto a las mujeres, pervivía la creencia de que el espacio vital destinado a ellas era el ámbito privado, por lo que en la escuela se las prepara con

un currículo diferente. El surgimiento de la escuela mixta generalizada hizo que esos dos ámbitos separados de la vida (el público y el privado), que también separaban a los sexos, fueran difuminando sus límites. Así, la sociedad consiguió mayores niveles de igualdad y oportunidades para hombres y mujeres. No obstante, Camps Bansell (2018) propone dos modelos escolares de género diferentes a la escuela mixta, con el objetivo de superar las deficiencias que aún hoy se perciben en esta última: la escuela coeducativa y la escuela diferenciada. A continuación, se describirán las principales características de estas dos propuestas actuales.

1.3.4. De la escuela mixta a la escuela coeducativa

El término *coeducación* significa, propiamente, educación conjunta. Por eso, podría ser considerado como un sinónimo de *educación mixta*. Sin embargo, se emplea hoy con frecuencia, tanto en las publicaciones científicas como de formación de docentes, para dar a entender algo distinto de la escolarización mixta (Silva-Peña, 2010).⁶ La coeducación se diferencia de la mixticidad con una dura crítica: la escuela mixta se limita a la educación conjunta de niñas y niños, suponiendo que eso basta para eliminar las desigualdades de género, así como para acabar con la subordinación de la mujer. Sin embargo,

los estereotipos sexistas, arrastrados durante tanto tiempo, no podían desaparecer automáticamente solo por el hecho de agrupar a niñas y niños en las aulas, ni por el hecho de que recibieran los mismos contenidos. Al contrario, sin negar el avance que supuso, la escuela mixta ha reproducido los mismos estereotipos bajo formas más sutiles de discriminación. (Vallejo, 1999, p. 6, traducción propia)

Desde este planteamiento, se entiende que históricamente se pasó de una escolarización masculina o, en ocasiones, también femenina pero de modo segregado y desigual, a una escuela mixta más igualitaria pero que, al mismo tiempo, esa escuela mixta siguió transmitiendo, de forma difícilmente apreciable, incluso por los propios maestros (sutil, invisible e inconscientemente), unas pautas culturales estereotipadas y sexistas (Graña, 2006).

No se trata de problemas de rendimiento académico, ni tampoco de falta de disciplina. Se trata de factores más sutiles que permanecen ocultos, incluso para los mismos individuos y las instituciones que producen y reproducen la

⁶ Aquí se hace referencia a países de habla hispana, tanto de Latinoamérica como España.

desigualdad sexual. El sexismo, como veremos, no es en absoluto explícito. Lo llevamos incorporado en nuestra cultura y en nuestra visión del mundo, y prácticamente lo reproducimos en nuestras relaciones cotidianas. (Bonal, 1997, p. 16)

Por eso se propone el término *coeducación*, que aporta una novedad semántica relacionada con la voluntad de educar realmente para la igualdad, evitando el androcentrismo que supone poner al varón como punto de referencia y único modelo humano, y dando igual protagonismo en la escuela a los ámbitos público y privado (Espin, Rodríguez Moreno, Donoso, Dorio, Figuera, Morey, Rodríguez Lajo & Sandín, 1996; Subirats & Tomé, 1992). La coeducación busca, entonces, la introducción en la escuela de las referencias a las mujeres y a aquellos ámbitos de la vida a los que tradicionalmente han estado asociadas. Todos estos planteamientos, necesarios y difícilmente discutibles en pleno siglo XXI, son compartidos por la autora de este estudio.

Sin embargo, con mucha frecuencia esas propuestas de coeducación han sido interpretadas desde una concreta visión del mundo y de la persona humana, la ideología de género,⁷ que promueve prácticas cuestionables y problemáticas. Incluso se observa que, en muchas ocasiones, normalizar esa ideología es el objetivo de la puesta en práctica de la coeducación (Barrio, 2004).

Hecha esa distinción semántica entre *escuela mixta* y *escuela coeducativa*, que ha aparecido al final del siglo XX, a partir de este momento consideraremos ambos términos como sinónimos en este estudio, por dos motivos:

- La llamada *coeducación* no ha aportado una clara renovación escolar que le permita distinguirse de la escuela mixta por sus resultados de integración e igualdad.
- La distinción que hemos presentado no supone, en los próximos apartados, una riqueza conceptual ni una categoría necesaria para el análisis que se va a desarrollar.

⁷ Se desarrollará más extensamente el tema de la ideología de género en el apartado 1.6.3.3.

1.3.5. De la escuela mixta a la escuela diferenciada

Paralelamente al desarrollo de propuestas escolares coeducativas para una mayor igualdad, aparece la escuela diferenciada. Se trata de diversas iniciativas que consideran la separación escolar de los sexos como otra opción para conseguir esa igualdad. Aun tratándose de un desarrollo simultáneo en el tiempo, parece bastante independiente en formas y fundamentación en cada país. Por su significación y extensión, se presenta el caso de Estados Unidos de modo extenso.

En Estados Unidos, las leyes federales no permitían la separación escolar de los sexos en los centros educativos públicos; la razón era evitar una escolarización que de algún modo llevara a discriminar a un sexo (por distinto currículo, por diferente calidad educativa, etcétera). En 1982, Carol Gilligan publicó *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, en el que empezaba a hacer notar las deficiencias de la escuela mixta para el desarrollo de las chicas. El libro tuvo mucha difusión, por lo que la idea de atender las diferentes necesidades educativas de cada sexo y los problemas específicos de las adolescentes empezó a abrirse camino en el país. Después de Gilligan, numerosos autores profundizaron en estos temas escolares. Los Sadker, por ejemplo, afirman: “Un espacio separa a chicos y chicas cuando entran en la adolescencia. Conforme maduran, el espacio se convierte en una separación, un abismo que nos muestra preocupantes diferencias sobre cómo se ven a sí mismos chicos y chicas” (Sadker & Sadker, 1995, p. 78, traducción propia), y concluyen en la necesidad de experimentar espacios escolares *single-sex* como opción para eliminar estereotipos y conseguir una mayor autoconfianza y seguridad en las alumnas. Esa separación escolar aparece por primera vez como algo opuesto a la antigua segregación discriminadora; precisamente, se propone como solución a ciertas discriminaciones que persisten en las aulas mixtas. Desde entonces, la legislación norteamericana ha dictado leyes que permiten la escuela diferenciada pública, al tiempo que aseguran la igualdad de currículo y calidad para ambos sexos. En el año 2006, el gobierno de los Estados Unidos realizó una enmienda al Título IX de la Constitución, lo que permitió financiar la educación diferenciada pública (Aguiló, 2014; Calvo Charro, 2013; Salomone, 2003). Con la aprobación de esa ley de 2006 –más abierta a la innovación y autonomía de los centros–, las escuelas *single-sex* empezaron a multiplicarse en el sector público como experiencias de buenos resultados y se pasó de ninguna a más de 500 escuelas diferenciadas en pocos años. La National Association Single Sex Public Education (NASSPE), creada en

2002, contribuyó a la formación del profesorado que decidió incorporarse a estas experiencias.

PERIODIZACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Desde 1776 hasta principios del siglo XIX	Solo los varones concurren a la escuela. A la vez, comienza una búsqueda más sistemática de instrucción para las niñas, con la idea de que debería servir a las necesidades de la familia y la república.
Primera mitad del siglo XIX	Movimiento de la escuela pública: gran preferencia por educar juntos a niños y niñas, especialmente en zonas rurales.
Fines de 1840 y 1850	En Baltimore, Boston, Nueva York y Filadelfia había escuelas secundarias solo para varones; se abren otras para mujeres.
Segunda mitad del siglo XIX	Avanza la escuela mixta o coeducación (<i>coeducation</i> , en inglés).
Primera mitad del siglo XX	Se vinculan los programas de estudio con el trabajo. Se enseñan diferentes contenidos a mujeres y varones. A ellos se los prepara para ser el sustento del hogar y a ellas, para las tareas domésticas.
1960 y principios de 1970	El feminismo propone la coeducación como el único medio para que las mujeres tengan las mismas oportunidades académicas. Auge de la coeducación.

Cuadro 1. Periodización de la educación de mujeres y varones en Estados Unidos, según Salomone (2003). Fuente: elaboración propia.

Aunque quizás con menor intensidad, situaciones parecidas se pueden observar en otros países. En todo caso, aparecen factores coincidentes y aspectos divergentes en los planteamientos de la escuela diferenciada, en función del continente o la cultura educativa. Entre los primeros, se observa la valoración favorable que se hace de la separación escolar de los sexos para conseguir las máximas oportunidades educativas para los chicos y las chicas, con una perspectiva de género y una voluntad de eliminar las barreras que crean los estereotipos sociales. Como aspecto divergente, aparece en el mundo anglosajón cierta tendencia a explicar esos beneficios como fruto de las diferencias inherentes entre niños y niñas, con la consecuente búsqueda de estrategias educacionales adaptadas a cada sexo. En cambio, en la mayor parte de Europa se atribuyen ventajas a la escolarización diferenciada debido a la simple separación y sus efectos psicosociales sobre los alumnos. Por ejemplo, Fize, quien investigó este tema en profundidad, analiza la situación de Francia (cuadro 2):

Las instituciones escolares que se asientan en el siglo XX, las leyes y reglamentaciones que organizan las escuelas (primarias principalmente) conciernen a los chicos, y casi solo a ellos. Las chicas que pertenecen a clases privilegiadas o a clases populares quedan en manos de

congregaciones religiosas, juzgadas sin ninguna duda más apropiadas para la enseñanza de buenas costumbres (Fize, 2003, p. 32, traducción propia).

PERIODIZACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Desde el Antiguo Régimen hasta la Tercera República (1870-1880)	Solo se educaba a niños en las escuelas primarias. La instrucción de la mujer se reduce a lo estrictamente "necesario, moral y doméstico". El pensamiento ilustrado oscila entre el menosprecio de las dotes femeninas y el temor a que tengan armas para abandonar los hogares.
Tercera República (1880-1920). Período de entreguerras	Se alzan algunas voces a favor de la educación de la mujer. Comienza la instrucción para niñas; no se les permite el acceso a las escuelas de varones. No se plantea expresamente la escuela mixta pero existe por falta de locales y de maestros. El varón concurre a la secundaria; la mujer no es admitida. La formación de la mujer está orientada al matrimonio y a la vida doméstica. Escuela gratuita, laica y obligatoria.
Después de las dos grandes guerras (1950)	Demanda de mayor instrucción para la mujer. Comienzan las escuelas mixtas reconocidas por el Estado.
Segunda mitad del siglo xx	Institucionalización en casi toda la república de escuelas mixtas.

Cuadro 2. Periodización de la educación de mujeres y varones en Francia, según Fize (2003). Fuente: elaboración propia.

A continuación, se propone una síntesis integradora propuesta por la autora de la tesis (cuadro 3):

PERIODIZACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Primera etapa (Edad Media)	Educación de niños y niñas en palacios, conventos y algunas parroquias de la Iglesia Católica.
Segunda etapa (hasta el siglo XVIII)	Educación separada: mujer apartada del ámbito político, académico, económico.
Tercera etapa (siglos XIX y XX, hasta la década de 1980)	Aparece el feminismo con las reivindicaciones de igualdad. Se reconoce para la mujer el derecho a la misma educación que recibe el varón. La consecuencia es la mixtificación de la escuela.
Cuarta etapa (a partir de mediados de 1980)	El modelo mixto comienza a ser cuestionado desde el feminismo y la pedagogía. Surgen diversos conflictos, pues se discute si el varón y la mujer son absolutamente iguales, o si merecen exactamente el mismo trato.
Quinta etapa (a partir de la década de 1990)	Debido al creciente interés por las diferencias entre los sexos y a los avances en la investigación educativa, comienza el replanteo de la conveniencia de escuelas diferenciadas por sexo para los alumnos. Surge así la educación diferenciada.

Cuadro 3. Periodización general de la historia de la educación diferenciada. Fuente: elaboración propia.

Después de haber realizado un recorrido histórico a través de varios autores y en diversos países, se concluye que la evolución de la organización escolar y su

vinculación con cuestiones de género fue similar en diversas partes del mundo y respondió a movimientos e ideas sociales vigentes en cada época.

1.3.6. Un debate que sigue abierto

En algunos ambientes existe cierto debate social y académico que intenta enfrentar la escuela diferenciada con la mixta y negar que aquella pueda ser un modelo escolar legítimo y eficaz. Tal discusión se da entre diversas corrientes del feminismo o entre líneas teóricas.

Respecto a la investigación iniciada casi exclusivamente en países anglosajones y, en concreto, en Estados Unidos, la motivación fue precisamente el crecimiento de la educación diferenciada en el sector público escolar. Por este motivo, el Departamento de Educación de ese país encargó a RMC Research Corporation una revisión sistemática de las publicaciones que comparaban la escuela mixta y la escuela diferenciada; el estudio resultante es un metaanálisis de referencia (Mael, Alonso, Gibson, Rogers & Smith, 2005). Posiblemente debido en buena parte al propio debate sobre la mayor o menor efectividad de la escuela mixta y la diferenciada, casi todas las investigaciones realizadas y analizadas en el estudio de Mael y colegas (2005) son cuantitativas (39), frente a muy pocas cualitativas (solo 4). Seguramente también influyó en esto la necesidad de obtener datos lo más objetivos que fuera posible, numéricos, de los efectos que pudiera tener cada modelo en las chicas, puesto que las desigualdades que las habían perjudicado durante siglos estaban presentes en el imaginario colectivo.

El metaanálisis de Mael y colegas (2005) fue analizado y sintetizado por Riordan (2009), hoy profesor emérito de Sociología en Providence College, que dedicó gran parte de su carrera profesional al estudio de la escuela *single-sex*. Este autor muestra los niveles de efectividad, para diversos factores, de escuelas mixtas y diferenciadas. El estudio muestra que las escuelas diferenciadas presentan mejores resultados en diversos factores (en 65 variables) y en grado significativo, aunque no muy elevado, mientras que los resultados son favorables a la escuela mixta para algunas variables (en 9 variables), aunque ninguno de ellos lo es significativamente. Riordan exhibe la síntesis en el siguiente esquema (tabla 1):

RESULTADO EDUCATIVO MEDIDO	PORCENTAJE DE RESULTADOS			
	A FAVOR DE SINGLE-SEX	A FAVOR DE COEDUCACIÓN	NULOS	MIXTOS
Rendimiento académico transversal (n = 43)	35%	2%	53%	10%
Desarrollo socioemocional transversal (n = 49)	45%	10%	39%	6%

Tabla 1. Síntesis de los hallazgos de las investigaciones sistemáticas sobre educación diferenciada y coeducación comparadas.
Fuente: Mael *et al.* (2005), en Riordan (2009, p. 115); traducción propia.

Los porcentajes se refieren al número de investigaciones que se han manifestado a favor de la escuela diferenciada (*Pro Single-Sex*) o a favor de la mixta (*Pro Coeducative*), que no han apreciado diferencias (*Null*) o que han favorecido una u otra según el aspecto que se considerara dentro de cada búsqueda (*Mixed*). En horizontal, se distingue la investigación referida a los resultados académicos (*Concurrent Academic Accomplishment*) y la que versa sobre el desarrollo socioemocional de los alumnos (*Concurrent Socio Emotional Accomplishment*). (Camps Bansell, 2010, pp. 188-189, traducción propia)

No obstante, tal como señala Camps Bansell (2010), en la investigación de Riordan quedan abiertos algunos interrogantes relacionados con la vinculación entre educación diferenciada y efectividad, sus motivos, y los contextos en los que esta efectividad se manifiesta.

Posteriormente, otro metaanálisis (Pahlke, Hyde & Allison, 2014) evidencia menos diferencias en resultados educativos entre la escuela mixta y diferenciada. A partir de este estudio, se sucedieron algunos artículos de síntesis en los que se percibe cierta indiferencia académica respecto a un debate que algunos dan por terminado (Bigler, Hayes & Liben, 2014).

Riordan (2015) reconoce que, para algunos aspectos educativos, no se encuentran diferencias significativas entre la escuela diferenciada y la mixta. También admite que algunos efectos positivos se dan para los chicos y otros para las chicas, o bien que algunos resultados son positivos para el alumnado en situación vulnerable y de riesgo, pero nulos para el alumnado de clase media. Aun así, afirma que “a pesar de todo, la tendencia favorable a la escolarización diferenciada por sexos es inequívoca” (p. 44, traducción propia).

Gordillo (2017) ha estudiado en profundidad el debate que aquí se presenta. En su trabajo no muestra en ningún momento uno u otro sistema de organización escolar como superior o inferior, y reconoce la abundante literatura que ha

encontrado resultados diferenciales poco significativos. No obstante, refuta la presunción de que el debate esté cerrado y hace notar que la investigación en este campo puede considerarse todavía incipiente. Su estudio concluye del siguiente modo:

No existen suficientes razones –entre las propuestas por ciertos trabajos académicos influyentes– para dar por finalizado el debate científico y la investigación sobre la superioridad de uno u otro modo de agrupación escolar en cuestión. No es cierto que la educación diferenciada carezca de evidencia empírica y teórica que la respalde. (p. 266)

Estas afirmaciones justifican el intento de esta tesis, junto con el de otros trabajos académicos, de seguir investigando las distintas modalidades de organización escolar en clave de género. El presente estudio, además, centra la atención en uno de los aspectos que Riordan destacó en repetidas ocasiones: los resultados favorables a la aplicación de la escolaridad *single-sex* en entornos socioculturales desfavorecidos. Se puede afirmar que esta observación, que el autor no profundizó, constituye un hallazgo que orienta la comprensión del caso objeto de estudio de esta investigación, como se verá más adelante, en el capítulo de interpretación de los datos.⁸

1.4. Escuela y desigualdad

La escuela del siglo XXI exige, al mismo tiempo, igualdad y calidad. En muchas ocasiones se comprueba cómo las cotas de igualdad conseguidas son consideradas un aspecto de la calidad educativa escolar (Guadagni & Boero, 2015). Por esta razón, a continuación se intentará dar cuenta de la relación entre estos dos factores y los distintos paradigmas interpretativos que han surgido a lo largo del tiempo, y se presentará la visión de Riordan (2015) al respecto.

1.4.1. Las desigualdades de partida

Aunque por las características de este estudio se abordará fundamentalmente la escuela, el papel de la familia es ineludible. Algunos autores han resumido los puntos decisivos de esa influencia familiar en las desigualdades

⁸ Ver especialmente apartado 4.5.3.

de partida en tres hechos: la organización de la vida diaria, la utilización del lenguaje y las interacciones entre la familia y otras instituciones (Lareau, 2003; Quintana Cabanas, 1993).

Sin embargo, el rol de la escuela en la superación de la desigualdad es también ampliamente reconocido hoy (Beltrán & Hernández, 2012). La igualdad, referida principalmente a las oportunidades educativas, se ha tratado desde puntos de vista diversos: desde el acceso a la educación o la igualdad de currículo y también desde un currículo diferencial adaptado, desde la organización escolar y la inclusión en las mismas escuelas de alumnos con distinto *background*, desde los resultados, desde el género de los alumnos, entre otros (Bank & Hall, 1997; Riordan, 2004).

Conviene hacer una digresión para definir la *igualdad de oportunidades* como “la igualdad de medios o recursos externos, de tal modo que los resultados dependan de las capacidades o recursos personales” (Giner, Lamo & Torres, 2001, p. 370). No obstante, parece un tanto ilusorio que, dados los mismos medios, se obtengan idénticos resultados, ya que no se tiene en cuenta que muchas veces el punto de partida es diferente. Por ejemplo, si a un grupo de alumnos se le ofrecen iguales recursos, se verá cómo los resultados no solo dependen de las capacidades personales, sino que ciertas situaciones del entorno familiar y social los condicionan. Para decirlo de otro modo, si se piensa en la trayectoria educacional en términos de una carrera, todos deben correr en el mismo espacio y con la misma vestimenta, pero algunos empiezan desde más atrás, por lo que difícilmente alcancen iguales logros con un esfuerzo similar y capacidades semejantes. Esto ha preocupado a los teóricos del campo de la sociología de la educación, especialmente en el siglo XX.

1.4.2. Paradigmas de interpretación de las desigualdades desde la escuela

La visión generalizada de lo que es la escuela ha variado con el tiempo, de modo que la interpretación que se ha hecho de las desigualdades que aparecen en su seno ha variado notablemente. Por ello se presentan aquí, de forma sintética, los paradigmas sobre la institución escolar que han dominado el siglo XX y el inicio del XXI. Claro está, su desarrollo en esta instancia es muy genérico; por eso, su plasmación en países concretos como Argentina presenta ciertas especificidades

que ya serán tratadas detalladamente en otros apartados.⁹ Aunque muy diversos autores han estudiado esa evolución conceptual de la escuela, se seguirá básicamente a Bonal (1998) y se enriquecerá su reflexión con publicaciones más actuales.

En primer lugar, se debe hablar del *funcionalismo*, cuyos orígenes se remontan a la sociología educativa de Émile Durkheim. Este sociólogo centraba su análisis en la función que tenía la institución escolar, que él entendía principalmente como la de mantener la cohesión social de la ciudadanía. Las guerras mundiales contribuyeron a la implantación de esa visión funcionalista de la educación, aunque en otro sentido: la escuela debía proveer a la sociedad de los elementos necesarios para recuperar el progreso económico interrumpido por las contiendas bélicas y garantizar la igualdad de oportunidades, de modo que permitiera hallar a las personas más dotadas para cada puesto social.

Las ideas de Durkheim fueron retomadas por Talcott Parsons, el principal representante y teorizador de este paradigma en Estados Unidos. La visión funcionalista de la escuela también preconizaba la meritocracia, por la que la adscripción de cada persona a un puesto y una categoría sociales vendría dada por los méritos de cada uno. Cuando los niños acceden a la escuela, todos son tratados del mismo modo: se les asignan idénticos deberes y son evaluados siguiendo criterios objetivos; gradualmente, los alumnos son diferenciados a partir del logro. Y unos rinden más que otros, lo cual los va clasificando para los distintos roles que la sociedad precisa.

El segundo paradigma ha sido llamado *de la reproducción*. Los sesenta marcan una época de convulsiones sociales asociadas a una nueva visión de la realidad: la perspectiva marxista que aporta Gramsci con su propuesta de revolución cultural se manifiesta en una interpretación de la sociedad en clave de conflicto, centrada en la lucha por el poder y en la sospecha sistemática sobre las intenciones de personas e instituciones. Se concibe así a la escuela como un aparato ideológico del Estado al servicio de las clases sociales dominantes, cuya finalidad es el mantenimiento de estas en el poder. Los criterios de evaluación

⁹ Ver apartado 1.6.1 y siguientes.

que favorecen a las familias de clases altas no se derivan de una jerarquía de conocimientos, sino que son producto de luchas de poder en el seno de la estructura social de modo que finalizan otorgando legitimación a una clase sobre otra. (Labraña, 2012, p. 20)

Este segundo paradigma podría tener la influencia del informe Coleman (Coleman, 1966), que reconoce el papel preponderante del *background* sociocultural familiar en los resultados académicos de los alumnos, frente a la perspectiva meritocrática del funcionalismo. A partir de los sesenta, se asume que las desigualdades educativas tienen un origen familiar; pero además con frecuencia se considera que es la propia escuela la que busca mantener esas desigualdades, de modo que contribuye a la reproducción del estatus social existente (Bourdieu & Passeron, 2001 [1970]). Esa reproducción sería llevada a cabo, de modo poco consciente, por los propios maestros, especialmente a través de la utilización en las aulas de un lenguaje y un estilo elaborados, que facilitan el desarrollo académico de unos mientras que lo dificultan a otros (Bernstein, 1989). Tanto Bourdieu y Passeron como Bernstein afirman que la escuela no contribuye a la igualdad de oportunidades prometida por el funcionalismo, sino que más bien reproduce las divisiones sociales e impide el acceso de las clases desfavorecidas a las mejores posiciones. En la misma línea, Foucault (1976) llegará a comparar las escuelas con las cárceles y los manicomios. Como consecuencia lógica de esa desconfianza en las instituciones educativas, a principios de los setenta aparecieron las teorías de la desescolarización de Illich (2012 [1971]). Lamentablemente, el segundo paradigma no profundizó lo suficiente como para descubrir que, además de las desigualdades de clase social, la escuela reproducía y escondía importantes desigualdades de género (Fize, 2003).

Con la tercera corriente, llamada *interpretativa o crítica*, comienza la visión actual de la educación (Bonal, 1998). A partir de los ochenta, se reorienta la investigación educativa hacia aspectos como la interacción entre profesorado y alumnado, el currículo, los criterios de evaluación, y las categorías y definiciones de la realidad que emplean los docentes. De este modo, de la perspectiva macrosociológica se pasa a una microsociología: se desciende a las realidades diarias escolares o a situaciones vividas por el alumnado en las aulas o en sus entornos familiares que pueden ser causa de la falta de rendimiento académico y, por tanto, de las desigualdades. De este modo, se empieza a prestar especial atención a cuestiones como la etnia o el género, cuyas definiciones pueden

conducir a un trato o a unos estereotipos escolares que discriminen y mantengan ciertas desigualdades (Bonal, 1998).

El estudio de los paradigmas o visiones de la educación permite comprender mejor cómo se han entendido e interpretado las desigualdades. Aunque aquí solamente han sido presentados superficialmente, ahora es posible vislumbrar mejor la situación de las cuestiones de género en la escuela. Para la teoría funcionalista, el centro de atención de las desigualdades se atribuía a los méritos, las condiciones y el esfuerzo de cada alumno. Según el segundo paradigma, de la reproducción, estas radicaban en el origen familiar, lo que derivaba en una postura escolar pesimista respecto a las posibilidades de corregir la diferencia desde las aulas. El tercero, en cambio, reconoce ya las desigualdades entre niños y niñas pero, al poner de relieve los aspectos relacionales en la escuela, dota a esta de poder para eliminar estereotipos y conseguir una mayor igualdad de oportunidades entre los sexos. Esta tercera visión constituye el encuadre adecuado para abordar el tema de la educación diferenciada y su rol en la búsqueda de mayor equidad entre varones y mujeres, tal como se verá en los apartados que siguen.

1.4.3. Escuela diferenciada y superación de desigualdades

Tal como se ha tratado anteriormente, como fruto de ese nuevo paradigma educativo, la preocupación por las cuestiones de género relacionadas con las desigualdades ha entrado plenamente en la escuela. Y se ha manifestado en diversas prácticas escolares, que han sido resumidas en dos clases: la coeducación y la escolarización diferenciada. Por la lógica y los objetivos de este estudio, el centro se pondrá en la escuela diferenciada por sexos.

Como se dijo, la mejora del entorno familiar y la calidad educativa escolar son dos factores decisivos en la superación de las desigualdades. Sin embargo, algunos aspectos organizativos de las instituciones pueden suponer también una ventaja para lograr que las oportunidades crezcan para todos y especialmente para aquellos a quienes su contexto les supone más dificultades.

1.4.4. La relación entre educación diferenciada e inclusión escolar en la investigación de Riordan

Con el foco puesto en la cuestión escolar y en las desigualdades de género, se desarrollará aquí con mayor amplitud la perspectiva de Riordan. En sus estudios y publicaciones, este autor distingue entre escuelas que separan sistemáticamente a chicas y chicos en clase, y aquellas escuelas mixtas que, para algunas materias, dividen a los sexos. Él se refiere siempre a las primeras, pues no existen evidencias de la efectividad de las segundas.

Desde una perspectiva sociológica, Riordan (1990; 2015) reconoce que se acostumbra a dar por sentado que la escolarización es y debe ser mixta, incluyendo a chicas y chicos en las mismas aulas. Junto a eso, existe un convencimiento bastante generalizado de que la escuela mixta facilita la igualdad de oportunidades para la mujer y de que su implantación es un hito de la modernidad, mientras que la separación de los sexos en la escuela aparece como algo regresivo; y eso ocurre a pesar de que, como se ha comentado anteriormente, las motivaciones iniciales de la escolarización mixta fueron económicas. El consenso general, así como la común creencia en las ventajas de esta forma de agrupamiento, han hecho que la educación diferenciada por sexos tuviera que esforzarse repetidamente en mostrar su efectividad para conseguir la igualdad. Además, habitualmente no existe la costumbre de considerar los efectos educativos de la escuela. Esto último implica dar a entender que hay diferencias entre los tipos, lo cual sumaría nuevas desigualdades que deben ser consideradas.

Asimismo, Riordan (2015) habla de la conveniencia de que las prácticas educativas sean coherentes con lo que la investigación reconoce como más efectivo. Sin embargo, señala que muchas veces esa investigación tiene una fuerte dependencia de lo que políticamente se considera adecuado, con lo que la cadena de influencias y causalidades se ve viciada desde su origen. Es decir, desgraciadamente no siempre los resultados de los estudios académicos influyen en las políticas educativas de los diferentes países.

Quizás debido a estas dificultades, en muchos países la escuela separada por sexos representa un porcentaje pequeño respecto a la escuela mixta, y con frecuencia su presencia es mayor en el sector privado que en el público. No obstante, Riordan (2002) observa que en los últimos años ha aparecido un interés

creciente por la escuela diferenciada por sexos, tanto en la gestión privada como en la pública, tal como se detallará más adelante.¹⁰ Esa inclinación coincide con cierta autocrítica de la escuela mixta sobre su contribución a la igualdad (Camps Bansell & Vidal Rodá, 2015; Wellesley College Center for Research on Women & American Association of University Women, 1992). El investigador estadounidense sostiene que es la cultura académica generada por la separación de los sexos la que explica las ventajas de la escuela diferenciada; mientras que la instrucción o la didáctica diferenciales para cada sexo en esas escuelas no explican esas ventajas (Riordan, 2015).

Resultan especialmente interesantes para el análisis de la superación de las desigualdades las conclusiones a las que este autor llega respecto a la escuela diferenciada por sexos en Estados Unidos. Estas instituciones enseñan, en su mayor parte, a alumnos de familias inmigrantes y “los efectos que puede tener la escuela sobre el alumnado son consistentemente mayores para esos alumnos afroamericanos o latinoamericanos, y para los desaventajados o en otras situaciones de riesgo” (Riordan, 2015, p. 20, traducción propia). Es decir, este autor reconoce que la separación de los sexos multiplica sus resultados educativos precisamente en la población que presenta más riesgo o que parte de situaciones más desfavorecidas: “Los efectos de la escolarización diferenciada por sexos son mayores para los alumnos en situación de riesgo” (p. 38, traducción propia). Dentro de esa situación de riesgo sitúa a ciertas minorías, clases sociales o situaciones personales que suponen una desventaja, y añade el sexo del alumno como una de ellas: el hecho de ser mujer en Estados Unidos, hasta recientemente, era un predictor de menores posibilidades de desarrollo académico; por el contrario, en estos momentos parece existir cierta crisis de los chicos en la escuela, a juzgar por sus resultados en relación con los de las chicas.

A continuación, se resume el razonamiento general que hace Riordan (2015) de esas ventajas de la escuela *single-sex* para alumnos en situaciones desfavorecidas. Aquellos procedentes de posiciones buenas o privilegiadas consiguen abrirse camino en la vida independientemente del tipo de escuela al que asistan, puesto que las posibilidades y el ambiente familiar facilitan mucho todo esto; en este caso, los efectos de una escolarización mixta o diferenciada por sexos van a tener poca incidencia educativa. En cambio, para el alumnado en un

¹⁰ Ver apartado 1.6.

contexto social de desventaja, los efectos del entorno familiar, si son positivos, quedan muy disminuidos, e incluso pueden ser negativos en ocasiones; en estos casos, el efecto educativo de la escuela es mucho más considerable y la influencia positiva de aspectos como la escolarización separada de chicas y chicos se multiplica.

Tanto los resultados educativos de la escuela diferenciada y mixta como los autores que han realizado las investigaciones pertinentes provienen principalmente de países anglosajones. Su cultura y tradición, junto con la demanda social de una comparación de resultados, ha llevado a que los datos existentes, en su mayoría, sean de tipo cuantitativo. Riordan (2015), que ha estudiado en profundidad tales datos, llega a una explicación cualitativa: describe nueve razones¹¹ por las que la educación diferenciada llega a esos mejores resultados educativos.¹²

Antes de terminar este apartado, se impone una reflexión sobre un asunto que ha destacado siempre Riordan en sus obras y conferencias cuando trata de la educación diferenciada. Desde su perspectiva cuantitativa, sociológica, analiza los datos e intenta esbozar unas conclusiones generales, entre las que destaca la siguiente: la escuela diferenciada supone, para algunos aspectos educativos, cierta ventaja respecto a la escuela mixta; esa ventaja es limitada, por lo que para muchos alumnos que proceden de entornos sociofamiliares bien posicionados la separación escolar no resulta definitiva de sus resultados. Sin embargo, para aquellos alumnos o alumnas que proceden de entornos desfavorecidos, esa disparidad, aunque limitada, resulta importante y puede marcar la diferencia entre la calidad de la educación o el abandono.

En sus estudios, el sociólogo estadounidense advierte, por ejemplo, que los alumnos y alumnas afroamericanos e hispanos obtienen especialmente mejores resultados en las escuelas *single-sex* de Estados Unidos (Riordan, 2015; Salomone, 2003). La mayor facilidad de los ámbitos con separación de los sexos

¹¹ Según reseña Camps Bansell (2010), “para Riordan, los nueve puntos esenciales que muestran una ventaja significativa de la escuela diferenciada respecto a la mixta son los siguientes: a) disminución de la fuerza de los valores de la cultura juvenil; b) mayor grado de orden y control; c) mayor número de modelos positivos de estudiantes del mismo sexo; d) reducción de las diferencias entre sexos en las oportunidades; e) reducción del sesgo de género en las interacciones maestro-alumno; f) eliminación de la discriminación por dominación de un sexo sobre el otro y del acoso sexual; g) más oportunidades de liderazgo; h) más sensibilidad del profesorado hacia las diferencias de aprendizaje entre sexos; i) posibilidad de padres y alumnos de escoger un entorno proacadémico” (pp. 188-189, traducción propia).

¹² Más adelante se analizarán algunos autores europeos que centran su atención en encontrar una explicación cualitativa que permita comprender mejor las diferencias que supone para una chica o para un chico ser escolarizado en un colegio diferenciado o en uno mixto; ver apartado 1.5.2.

para crear un clima proacadémico puede contribuir a que los colegios en barrios con mayores dificultades valoren especialmente ese tipo de organización escolar. Como es lógico, por la temática de esta tesis y los objetivos propuestos, interesa explorar esas potencialidades, ya que es este autor quien prioritariamente vincula en sus investigaciones las ventajas de la educación diferenciada con alumnos en situación de riesgo o escuelas en zonas de alta vulnerabilidad.

1.5. La escuela diferenciada por sexos: dos grandes interpretaciones

Se presentan en este apartado los dos grandes paradigmas de interpretación de las ventajas y desventajas que puede aportar la escolarización diferenciada, siguiendo a Camps Bansell (2018). Aunque, sin duda, se trata de una síntesis incompleta, esbozar estos dos grandes modos de acercarse al fenómeno puede ayudar a comprender mejor las lógicas y los discursos que lo justifican. En la práctica escolar, esos dos paradigmas se fusionan y se toman en cuenta en la mayor parte de los centros escolares que separan a chicas y chicos.

Esa dualidad de modelos interpretativos de la escuela diferenciada tiene su punto de partida en dos grandes concepciones sobre la explicación del actuar del ser humano. Se trata, en definitiva, del antiguo debate filosófico entre naturaleza y cultura, que intenta esclarecer si la existencia humana viene condicionada principalmente por la naturaleza dada (herencia, genética, biología) o bien si lo que más influye es la cultura aprendida (educación, sociedad, compañeros).

A su vez, se sabe que, en el campo de la conducta, existe un vasto espacio en el que no es clara la atribución de causas a factores innatos o adquiridos. Parece que, con frecuencia, ambos influyen de algún modo; las causas “raramente son puras en el sentido que solo tengan antecedentes biológicos o culturales” (Lippa, 2002, p. 200, traducción propia). Por tanto, podemos encontrarnos con que las relaciones entre naturaleza y cultura están, a veces, marcadas por la ambigüedad y la imposibilidad de atribuir una causalidad de tipo natural o una de tipo cultural.

Este debate, aplicado al caso de las razones que han llevado a la aparición de la escuela diferenciada por sexos, se puede explicar del siguiente modo. De una parte, puede valorarse tal modalidad escolar por la existencia de ciertas diferencias

de partida entre los sexos (naturaleza, biología, etcétera) que podrían justificar una educación adaptada a ellas. De otra parte, se puede estimar la escuela diferenciada por razones culturales (de entorno, de socialización, etcétera) que harían más conveniente la separación, por las situaciones e influencias diversas que aparecen en un aula *single-sex* y en una mixta. En lo que sigue, se reseñará lo más significativo de ambas interpretaciones.

1.5.1. La interpretación basada en las diferencias

Una forma posible de aproximarse al estudio de las escuelas *single-sex* consiste en centrarse en las diferencias entre chicos y chicas. A este enfoque se lo denominará *interpretación basada en las diferencias*. En él destacan de modo especial autores de Estados Unidos: Leonard Sax, Abigail Norfleet James y Michael Gurian. Después de la presentación de sus ideas, se intentará mostrar algunos puntos comunes entre ellos, de modo que se visualicen las líneas principales de su interpretación de la escuela diferenciada por sexos.

En primer lugar, Leonard Sax estudió Biología en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y realizó su tesis doctoral en el campo de la psicología clínica, en el que trabaja en la actualidad. Publicó tres libros que, aunque divulgativos, ofrecen cierto sustento académico en sus propuestas: *Why Gender Matters* (2005), *Girls on the Edge* (2010) y *Boys Adrift* (2016). También produjo diversos artículos en revistas científicas o especializadas acerca de estos temas. Fue fundador de la Asociación de Escuelas Públicas Diferenciadas (NASSPE, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, entre cuyos objetivos se encontraba la organización de congresos anuales y formaciones para profesorado. Especialmente en su primer libro, se pone de manifiesto su interpretación extremadamente biologicista de la educación diferenciada, a la que llega a través de ciertas disimilitudes entre chicas y chicos descritas en algunos artículos científicos; posiblemente, su línea de trabajo tenga que ver con lo que él mismo sitúa como argumento fundamental de su discurso: “Durante las pasadas tres décadas, la influencia de los factores sociales y cognitivos en los rasgos de género ha sido sobredimensionada, mientras que los factores innatos se han abandonado” (Sax, 2005, pág. 253, traducción propia).

Por su parte, Abigail Norfleet James es licenciada en Ciencias de la Educación y doctora en Psicología de la Educación. En la actualidad es profesora

en el Germanna Community College. Ha publicado diversos artículos científicos, así como los libros siguientes: *Teaching the Male Brain* (2007), *Teaching the Female Brain: How Girls Learn Math and Science* (2009), *The Parents' Guide to Boys: Help Your Son Get the Most Out of School and Life* (2013) y *Active Lessons for Active Brains: Teaching Boys and Other Experiential Learners Grades 3-10* (2011), este último en coautoría con Sandra Boyd Allison y Caitlin Zimmerman McKenzie. La autora parte de las diferencias biológicas cerebrales y su análisis se reduce solo a ellas, por lo que resulta también un enfoque biologicista.

Por último, Michael Gurian es filósofo y autor de 32 libros publicados en 23 idiomas diferentes, así como de artículos en revistas científicas. Algunos de los títulos son: *Boys and Girls Learn Differently!* (2003) o *Successful Single-Sex Classrooms* (2009), en coautoría con Kathy Stevens y Peggy Daniels. Su obra básicamente pone de relieve las aplicaciones educativas de los descubrimientos que las neurociencias han hecho de las diferencias entre los sexos. Es el fundador de un instituto dedicado a la formación de maestros en estos temas.

Los tres teóricos presentados coinciden, en primer lugar, en su procedencia estadounidense. Muchos autores de Estados Unidos heredan un cierto pragmatismo educativo científico de la línea de John Dewey (Popkewitz, 2007); los que han sido reseñados lo hacen al fundamentar en razones biológicas diferenciales la posibilidad o conveniencia de una escolarización separada que se adapte a esas diferencias. Buena parte de esos motivos se encuentran en el desarrollo de la neurología a través de las técnicas de diagnóstico por imágenes de los últimos decenios: los científicos han podido apreciar algunas diferencias cerebrales entre los sexos, desconocidas hasta el momento (Baron-Cohen, 2005; Kimura, 2000; Nogués, 2003).

Si bien estos autores priorizan o resaltan en sus investigaciones las diferencias entre varones y mujeres, no dejan completamente de lado otros aspectos como los sociales o personales: Sax reconoce que “los buenos maestros y buenos padres y madres entienden que cada niño es único” (2005, pág. 10, traducción propia) y que las diferencias entre niños y niñas solo en parte tienen su origen en la biología. James (2007) informa que no todos los alumnos se adaptan a un modelo fijo por pertenecer a un sexo y que “las diferencias cognitivas dentro de un mismo sexo –chicas comparadas con chicas y chicos comparados con chicos– son mucho mayores que las diferencias entre géneros” (James, 2007, pág. 5,

traducción propia). Además, aun cuando ponen en el fundamento la cuestión diferencial biológica, en el desarrollo de sus ideas acostumbran a citar también la influencia de los aspectos socioculturales en las diferencias entre sexos: reconocer una diferencia de partida, dice Gurian ya en sus primeras obras, “no significa negar la importancia del entorno y de la socialización de los chicos. Son factores importantes. Tampoco significa negar la importancia de la personalidad individual, que recibe una influencia genética al mismo tiempo que se desarrolla con la experiencia vital” (1996, pág. 5, traducción propia).

En cualquier caso, interesa aquí especialmente destacar que la lógica de estos autores toma como punto de partida de sus razonamientos el hecho diferencial. Aunque ese reconocimiento de la diferencia entre los sexos ha tenido poca aceptación en algunos de los foros actuales, los pensadores del campo de las ciencias biológicas, así como también muchos humanistas, vienen reclamando desde años atrás la necesidad de tener en cuenta esos datos (Hoff Sommers, 2006; Maccoby, 2003; Pinker, 2002).

Si todas las diferencias de género fueran culturalmente determinadas, podríamos esperar encontrar algunas sociedades donde las mujeres sean las que aceptan riesgos y los hombres los que juegan con muñecas. Habría sociedades en las cuales, las mujeres, de media, serían mejores en matemáticas y los jóvenes varones estarían más verbalmente dotados que las mujeres.

Las diferencias naturales de género entre hombres y mujeres significan que no podemos esperar encontrar paridad estadística hombre-mujer en cuanto a competencia y aptitudes en todos los campos. Lo mismo parece ser cierto de las preferencias: siempre habrá bastante más mujeres que hombres que quieran quedarse en casa con los niños; siempre habrá más mujeres que hombres que quieran ser maestras de jardines de infancia que mecánicos de helicóptero. [...] Esto no significa que nuestro sexo determine nuestro futuro con rigidez. El antropólogo Lionel Tiger tiene razón cuando dice: “La biología no es el destino, pero es una buena probabilidad estadística”. (Hoff Sommers, 2006, p. 119)

Por todo lo expresado, esa interpretación en clave diferencial de ambos sexos, con su traducción en una educación específica para chicas y otra para chicos, merece una consideración. Entre otros motivos, por su influencia en el mundo de la escuela diferenciada, que con mucha frecuencia valora y reconoce las ventajas educativas que pueden derivar de una docencia adaptada a cada sexo. Sin embargo, y a pesar de su importancia, hay que señalar que no existe suficiente literatura que avale con rigor esa vía de razonamiento. En diversos países en los que la educación diferenciada ha progresado en los últimos años, las propias escuelas admiten no llevar a cabo didácticas específicas para niños o niñas, sino

que centran su atención en otros aspectos y razones para establecer o mantener la separación de niñas y niños, como, por ejemplo:

[favorecer] las oportunidades de cada sexo, al desactivarse en las aulas las presiones de género, y reconociendo que el sexo es la principal categoría en la configuración psicosocial de un grupo de alumnos (Maccoby, 2003; Páez, 2004). Se ha descrito esa separación como potenciadora de la libertad de chicas y chicos, como facilitadora para el alumnado de la exploración de nuevos territorios vitales y académicos, evitando que los estereotipos y prejuicios de género frenen sus intereses. (Camps Bansell & Vierheller, 2018, p. 63)

1.5.2. La interpretación psicosocial

Frente a la interpretación diferencial, existe otra que resalta la igualdad como objetivo. A su vez, esta otra perspectiva reconoce algunas diferencias entre niñas y niños pero sin darles tanta importancia educativa como para establecerlas como fundamento de la separación escolar de los sexos. En cambio, centra su línea de estudio en los factores psicosociales, es decir, en la influencia psicoeducativa que puede suponer estudiar en una clase diferenciada o bien en una mixta.

Los autores que han seguido esa línea interpretativa presentan una distribución geográfica más amplia: su presencia en Europa es notable, a la vez que en América. Además, su punto de vista suele ser más ecléctico, en el sentido de hacer interpretaciones sobre la coeducación y la escuela *single-sex* sin una definición tan clara de su postura como la que hemos visto entre los autores de la interpretación diferencial. Sin embargo, su trabajo evidencia una gran profundidad de planteamientos en su intento por comprender las situaciones escolares, tendiendo –como es lógico en esta postura– a la investigación cualitativa frente a la cuantitativa. Al igual que en el apartado anterior, se presentan solamente algunos de estos autores, que hemos elegido por su bagaje académico o bien por la actualidad de sus publicaciones. Luego, se intentará hacer de nuevo una síntesis de las coincidencias en sus planteamientos.

Cornelius Riordan representa quizás a la persona que ha estudiado la educación diferenciada durante más años y que ha logrado una visión más profunda y ecuánime de la investigación sobre la escuela *single-sex*. Su obra inicial, de referencia hasta el momento, fue el libro *Girls and Boys in School. Together or Separate?*, publicado en 1990. Las propuestas de este autor han sido examinadas

anteriormente pero, aun así, puede agregarse algo más. Como sociólogo, ha trabajado con datos cuantitativos; sin embargo, la interpretación que hace de ellos conduce directamente a una interpretación cualitativa que ya ha sido descrita.¹³ Una de las más recientes síntesis de su pensamiento (Riordan, 2015) consigna que la mayor parte de la gente da por hecho que la escuela es coeducativa y que de ese modo refleja mejor la diversidad social, así como la consecución de la igualdad de género. Así, la coeducación es políticamente correcta porque supone la inclusión de ambos sexos, mientras que la escuela *single-sex* es vista como inadecuada porque aparentemente los segrega. Su investigación, sin embargo, llega a conclusiones distintas. Aunque se han expuesto anteriormente las nueve razones que aporta este pensador para la valoración de la separación de los sexos, añadimos aquí otras de sus consideraciones (Riordan, 2015).

Su preocupación educativa principal se centra en cómo superar el principal obstáculo educativo actual, que identifica en cierta cultura juvenil presente en los centros coeducativos muy alejada de la cultura académica, cuando no le es contraria. Las escuelas diferenciadas, junto con la específica elección que supone por parte de los padres, facilitan la creación de un ambiente proacadémico. Esta afirmación se enmarca en las características del grupo de solo chicos o de solo chicas; y en esa separación escolar (que implica recibir igual calidad educativa y el mismo currículum) el autor sitúa nuevas posibilidades educacionales. Asimismo, en función del contenido de esta tesis, se destaca que Riordan señala que la sociedad no es inclusiva pero que la escuela diferenciada puede suponer una mejor ayuda para lograr la inclusión, de modo especial para alumnos en entornos menos favorecidos. Por tanto, parte de resultados cuantitativos pero su voluntad es la de llegar a comprender el porqué de ellos, encontrar explicaciones cualitativas que descubre en razones de tipo sociológico y psicosocial.

Dentro del paradigma psicosocial, también existe una constelación de autores franceses que, en este cambio de siglo, se han replanteado la cuestión de la coeducación a partir de la aparición de artículos y libros que presentan ciertas paradojas de la mixticidad escolar, en un momento en el que esta parecía incuestionable. Se menciona, en primer lugar, a Marie Duru-Bellat, socióloga de la educación, investigadora en el Observatoire Sociologique du Changement de Sciences Po y del Centre National de la Recherche Scientifique de París. Su

¹³ Ver apartados 1.3.6 y 1.4.4.

dedicación a los temas de género en la escuela empieza con una preocupación por una igualdad que no acaba de llegar a las aulas. En sus estudios, advierte que muchas de las dificultades para conseguir la igualdad en la escuela coeducativa se encuentran en el plano psicosocial, relacional, que lleva a desigualdades de género. Las interpretaciones de la psicología social “permiten comprender el carácter relativamente universal de los fenómenos creados por la coeducación” (Duru-Bellat, 2011, pág. 197, traducción propia).

Asimismo, Michel Fize es un sociólogo francés que ha trabajado también en el Centre National de la Recherche Scientifique y se ha dedicado básicamente a la investigación sobre la infancia y la adolescencia. Su obra *Les pièges de la mixité scolaire* (2003) contribuyó a profundizar en un debate especialmente intenso en Francia en el año de publicación. Este autor dice que la mixticidad es considerada con frecuencia en su país como un valor, paralelo a la igualdad, al respeto o a la democracia; sin embargo, él propone abrir el debate, a pesar de ser políticamente poco correcto. Por ello plantea la siguiente pregunta: “¿La mixticidad social de hombres y mujeres implica necesariamente la mixticidad escolar de chicos y chicas? [...] ¿La simple proximidad entre los sexos es suficiente para que haya relaciones armónicas entre ellos y ellas?” (Fize, 2003, pág. 83, traducción propia). Fize centra su atención en cuestiones sociológicas que influyen en el tipo de relaciones que se dan en la coeducación, así como en los problemas que puede acarrear. De esta manera, por ejemplo, considera que si se trata al alumnado sin atender a la diferenciación sexual, esto puede conducir a la estereotipación de las identidades masculinas y femeninas, al sexismo,¹⁴ la baja autoestima, etcétera. Una de sus afirmaciones más importantes consiste en que la relación entre sexos es una relación entre grupos de chicos y grupos de chicas: cada individuo está permanentemente bajo la mirada del otro grupo (Camps Bansell, 2015). Esta consideración ubica a la psicología social como base interpretativa de las situaciones escolares en clave de género.

A los dos autores mencionados se podrían añadir el profesor Jean-Louis Auduc, autor de *Sauvons les garçons!* (2009); Catherine Marry, con su informe *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école* (2003) o Nicole Mosconi, autora de *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?* (1998).

¹⁴ Si bien la Real Academia Española define *sexismo* como “discriminación de las personas por razón de sexo” (Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española, 2018), en esta tesis se emplea este término o la expresión *actitudes sexistas* cuando se hace referencia a los estereotipos culturales asignados tanto a varones como a mujeres.

Por último, Jaume Camps Bansell es profesor de Psicología Social y Teorías Educativas en la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya, en Barcelona. Su investigación se ha centrado en un intento de comprender mejor las razones profundas que hacen que la escuela diferenciada por sexos sea percibida en muchas ocasiones como ventajosa. Para ello ha realizado diversas exploraciones cualitativas, en una de las cuales ha participado la autora de esta tesis (Camps Bansell & Vierheller, 2018). Sus investigaciones y resultados han sido publicados en revistas científicas y en libros; de entre estos últimos se destacan *Inteligencia de género para la escuela: las paradojas de la coeducación* (2015) y *Educación personalizada y diferenciada* (2018). Las principales conclusiones a las que ha llegado son las siguientes: en primer lugar, la trascendencia psicosocial –y, por tanto, educativa– de escolarizar al alumnado en aulas mixtas o bien *single-sex*. En segundo lugar, las ventajas que puede reportar la escolarización diferenciada en algunos aspectos, como una mayor libertad personal e independencia de los estereotipos, que se traduce en mayores oportunidades para cada sexo. En tercer lugar, la constatación de que, en los países europeos, la escuela diferenciada coincide con mucha frecuencia con el modelo escolar de la llamada *educación personalizada*. Esta tipología educativa precisamente se centra en las oportunidades personales, y en la educación en libertad y para la libertad del alumnado, con lo que la separación de los sexos se manifiesta como una práctica especialmente coherente en estas escuelas.

El elenco de autores citados es solo una muestra que refleja la tendencia interpretativa que se denomina *psicosocial*. Entre los aspectos comunes a todos ellos aparece, en primer lugar, su preocupación por la igualdad de género. Sus críticas a la escuela mixta vienen a ser cierto desahogo, puesto que provienen todos ellos de un ambiente favorable a la coeducación; sin embargo, la percepción del mantenimiento de desigualdades entre los sexos (quizás escondidas por un paradigma educativo centrado en las desigualdades escolares entre clases sociales) les hace cuestionar el modelo y plantear, aunque en ocasiones tímidamente, una educación diferenciada para niñas y niños. Asimismo, como se ha visto, sitúan la causa de esas desigualdades denunciadas en un plano sociológico y relacional: la escuela es un ámbito artificial, en el que las relaciones entre sexos y su influencia personal no son siempre positivas; incluso parece que la propia mixticidad puede polarizar ciertas desigualdades y dificultar combatir las.

1.6. Surgimiento y estabilización de una práctica educativa

En este apartado se mostrará el reciente surgimiento y el desarrollo de la escuela diferenciada en el mundo occidental, así como la visión que de ella tienen los actores de esos entornos educativos. Se entiende que esa eclosión implica:

- La aparición de nuevos centros que adoptan la educación diferenciada;
- La conversión de centros mixtos en diferenciados, aspecto relevante en la escuela pública de Estados Unidos, aunque con muchas menos referencias en otros países;
- La puesta al día de aquellos centros que tradicionalmente eran separados y convirtieron esa separación en una ocasión de desarrollar una educación más equitativa y efectiva.

La aparición y el crecimiento del número de todas esas escuelas en el panorama educativo vienen acompañados de cierta institucionalización y asociación de esos centros; y también de cierta definición de principios educativos bajo los cuales esas escuelas toman decisiones, organizan e imparten sus enseñanzas. En todo ello se verá cómo la escuela diferenciada busca distinguirse de la segregación sexual y las desigualdades consecuentes, y se analizará cómo ella se presenta, al definirse como una versión escolar en clave de género especialmente facilitadora de la igualdad de los sexos y de la personalización educativa. También se podrá constatar cómo las dos interpretaciones de la educación diferenciada comentadas¹⁵ se hallan habitualmente en las presentaciones públicas que se hacen de esas escuelas o asociaciones.

Resulta prácticamente imposible esbozar una imagen general del nacimiento y la expansión de la educación diferenciada a nivel mundial, porque en cada país tiene peculiaridades específicas. Si acaso en algo sí se puede generalizar es en la casi simultaneidad del fenómeno o, por lo menos, de la aparición del debate público sobre el tema en diversos países, sin que exista un detonante global que propicie esa coincidencia. A continuación se ofrece la perspectiva asociativa de la escolarización diferenciada por sexos, pues se trata de plataformas que facilitan comprender la expansión y las ideas que empujan esa modalidad educativa.

¹⁵ Ver apartado 1.5.

1.6.1. Mundo anglosajón

Salomone (2003) referencia dos acontecimientos de 1996 que bien podrían ser los antecedentes del resurgimiento de la educación *single-sex* en Estados Unidos: la aceptación de mujeres en el Instituto Militar de Virginia y la apertura de la Escuela de Mujeres para la Formación de Líderes (Young Women's Leadership School) en el Distrito Escolar nº 4 de la ciudad de Nueva York. "La aparente incongruencia de estos dos sucesos desató de inmediato un debate nacional que se había estado gestando durante al menos una década" (p. ix, traducción propia).

No obstante, el interés por las cuestiones de género en la educación había surgido en los años ochenta, especialmente a partir de la publicación de *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, de Carol Gilligan (1993 [1982]). Esta obra pronto fue un *bestseller* y se tradujo a 17 idiomas. Feminista, psicóloga y filósofa estadounidense, en 1997 se convirtió en la primera profesora de Estudios de Género de la Universidad de Harvard. Fue una estrecha colaboradora de Kohlberg, discípulo de Piaget. En la obra citada, desafía la concepción tradicional sobre el desarrollo moral y cuestiona la presunta universalidad del paradigma evolutivo de su maestro, a la luz de las experiencias con las mujeres. Según su parecer, ese modelo presenta dificultades cuando tiene que dar cuenta de los juicios y del sentido de identidad que tienen las mujeres, con un sesgo hacia la superioridad masculina, reforzando así un estereotipo sexista; por esa razón, desarrolla la teoría de la "ética del cuidado", que se opone a la "ética de la justicia", desarrollada por Kohlberg, de la que queda excluida a la mujer, pese a que él hable de la universalidad de sus conclusiones.

Este planteo despertó interés y oposición a la vez en las distintas corrientes feministas: tanto las más vinculadas con el feminismo de la igualdad como las seguidoras del feminismo de la diferencia, del que fue la precursora. La importancia de Gilligan estriba en que rompió filas con los investigadores que siempre estudiaron a los hombres como base del comportamiento humano y aportó nuevas ideas y teorías sobre la vida de las mujeres. Sus ideas tuvieron gran resonancia entre estas, de seguro porque históricamente se les había asignado el trabajo de cuidar, y los cuidadores (hombres o mujeres) posiblemente desarrollan "una voz diferente".

Christina Hoff Sommers respondió a Gilligan en su obra *The War Against Boys* (2006, en su edición en español), en la que sugiere que también los varones estaban en desventaja en la escuela mixta, pero no obtuvo respuesta. Sin embargo, tesis como las de Gilligan o las de Hoff Sommers propiciaron la aparición de algunos nuevos centros escolares diferenciados por sexos, especialmente con la voluntad de dar respuesta a las demandas de las chicas. Y la ley Gender Equity in Education Act, de 1994, reconocía también ciertas desigualdades de género en la escuela de Estados Unidos, así como la necesidad atender ciertas peculiaridades de cada sexo. Sin embargo, no existían centros con separación de los sexos en la escuela pública, debido a una ley de 1971 que lo impedía.

En 2002 se publicó la ley No Child Behind Act, con la que se daba mayor autonomía a los centros escolares públicos, lo que posibilitó la adopción de medidas organizativas como la escolarización diferenciada. Esta ley constituyó un antecedente para la enmienda constitucional de 2006¹⁶ (Calvo Charro, 2013). A partir de ese momento, otros autores publicaron sobre el tema y propusieron expandir la educación diferenciada por sexos como una opción escolar. Es el caso de Rosemary Salomone, con su libro *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling* (2003); Karen Stabiner, con *All girls: Single-sex education and why it matters* (2002); Steven Rhoads, con *Taking Sex Differences Seriously* (2004), o bien Leonard Sax, ya citado anteriormente, con *Why Gender Matters* (2005), por poner algunos ejemplos.

Paralelamente a la publicación de esas reivindicaciones tendentes a reconocer la educación diferenciada como una opción escolar pública, otros sectores, como el político, reclamaban algo parecido y desde posturas divergentes. En parte, existe en Estados Unidos el referente de prestigiosas escuelas de educación separada por sexos, cuyas prácticas aparecen como un modelo a seguir por sus logros, especialmente en la promoción de la mujer. En efecto, fueron antiguas alumnas de esas escuelas femeninas quienes ocuparon muchos de los cargos políticos más representativos de la nación.

La posibilidad de establecer escuelas diferenciadas o convertir escuelas mixtas públicas tuvo gran éxito; de hecho, a pesar de las dificultades que supone algo así, muchas instituciones implementaron esa práctica (Chadwell, 2009). Así

¹⁶ Ver apartado 1.3.5, especialmente p. 19.

fue como apareció la National Association Single Sex Public Education (NASSPE), con la voluntad de ofrecer formación y cobertura a esas instituciones. De este modo, como describe Calvo Charro (2013):

En marzo de 2002, cuando se fundó la National Association Single Sex Public Education, solo una docena de centros públicos ofrecían educación diferenciada por sexo. Sin embargo, en 2009, tenían 1.890 escuelas con algún tipo de educación diferenciada (sin contar las que separan para las clases de educación física o sexual, que son muchas más). Para el curso 2011-2012 eran públicas al menos 506, y de entre estas, unas 110 eran íntegramente escuelas *single-sex* (66 de chicas y 44 de chicos). Desde 2002, más de 400 escuelas públicas se han convertido total o parcialmente en *single-sex*. En el sector privado, más del 5% son diferenciadas por sexo (3.719 colegios), la mayoría no pertenecientes a instituciones religiosas. Solo en Carolina del Sur, por ejemplo, el 34% de las escuelas públicas tienen implantado este modelo con excelentes resultados, como muestran los estudios y estadísticas. (pp. 169-170)

Con la llegada de los demócratas a la Casa Blanca en 1992 y durante la presidencia de Bill Clinton, el impulso de la escuela diferenciada en el ámbito público siguió con la misma fuerza. A partir de su fundación, la NASSPE lanzó como asociación una serie de congresos y simposios para facilitar la formación y el intercambio de experiencias del profesorado y los directivos que estaban llevando a cabo experiencias de clases *single-sex* o bien creando escuelas públicas diferenciadas. Las funciones asociativas de la NASSPE dieron lugar a la National Association for Choice in Education (NACE), que buscaba ofrecer sus servicios a la escuela diferenciada privada. Los objetivos de NACE son:

- Comprender y difundir las mejores prácticas educativas para escuelas *single-sex*.
- Informar y formar a padres y madres sobre la escuela diferenciada por sexos, y ayudarlos a decidir cuál es la escuela más adecuada para sus hijos (diferenciada o coeducativa).
- Dotar a padres y madres de la posibilidad de escoger escuela diferenciada o coeducativa.

Además de la NASSPE y la NACE, debemos citar la National Coalition of Girls' Schools (NCGS), que incluye a casi doscientas escuelas de chicas de Estados Unidos, lo que supone unas 60.000 alumnas. Esta asociación forma al profesorado y los directivos de esas escuelas con literatura, sesiones, congresos, entre otros.

En los países anglosajones de Europa existe una tradición de prestigiosas escuelas *single-sex*, tanto privadas como públicas. Estas se han replanteado las cuestiones de género en relación con la igualdad de oportunidades y mayoritariamente han seguido con la tradición, aunque con un renovado aprovechamiento de sus potencialidades educativas. En Gran Bretaña, por ejemplo, la red escolar está formada por centros masculinos, femeninos y mixtos con la misma consideración. Los colegios más prestigiosos, en su mayoría, son diferenciados. Hay en el país, como en casi todos los del área anglosajona, una tradición arraigada de este tipo de escuelas. En 2008 había en Inglaterra 416 escuelas diferenciadas públicas y 676 escuelas diferenciadas privadas. Actualmente, de las selectivas 164 *grammar schools* que hay en el país, 61 son *all-girls*, 60 son *all-boys* y 43 son mixtas (es decir, el 74% es *single-sex*) (Aguiló, 2014).

Por todo ello, han aparecido y se han desarrollado también asociaciones en este y otros países anglosajones. Por ejemplo, la International Boys' Schools Coalition (IBSC)¹⁷ da formación y apoyo legal a más de 300 escuelas de varones de más de 20 países, organiza un congreso anual y ofrece apoyo a la investigación. La Alliance of Girls' Schools Australasia (AGSA)¹⁸ tiene como miembros 330 escuelas de Australia, Nueva Zelanda y algunos países asiáticos. La Girls' Schools Association (GSA)¹⁹ es otra asociación, en este caso inglesa, que incluye a más de 150 escuelas de chicas.

El desarrollo de la educación diferenciada por sexos en los países anglosajones ha tenido también una plasmación de especial significado en algunas instituciones educativas. Uno de los hitos principales de esta nueva corriente pedagógica es la apertura en Estados Unidos de escuelas públicas Charter con la modalidad *single-gender* (como también se le llama en algunas oportunidades) en barrios carenciados o con minorías étnicas (Bronx, Harlem, entre otros). Es el caso de la Young Women's Leadership Schools (YWLS), una organización que nació en Harlem hace unos veinte años con el propósito de ofrecer una educación de calidad a las chicas de esos entornos vulnerables ("El éxito de una escuela femenina en Harlem", 2011, 16 de noviembre). En efecto, en 1996, Ann Rubenstein y Andrew Tisch se asociaron con la Junta de Educación de la Ciudad de Nueva York para

¹⁷ El sitio web de la International Boys' Schools Coalition (IBSC) se puede consultar en <https://www.theibsc.org/>.

¹⁸ El sitio web de la Alliance of Girls' Schools Australasia (AGSA) se puede consultar en <https://www.agsa.org.au>.

¹⁹ El sitio web de la Girls' Schools Association (GSA) se puede consultar en <https://gsa.uk.com/>.

abrir la Escuela de Liderazgo para Mujeres Jóvenes (TYWLS, por sus siglas en inglés) de East Harlem, la primera escuela pública para niñas inaugurada en los Estados Unidos en treinta años. Su deseo era proporcionar a las niñas que crecen en comunidades de bajos ingresos una educación preparatoria de alta calidad, semejante a las mejores escuelas privadas. Hoy en día, la Red de Liderazgo de Mujeres Jóvenes (YWLN, por sus siglas en inglés) sirve a más de 2400 estudiantes a través de las 5 escuelas públicas femeninas en la ciudad de Nueva York y cerca de 8000 a través de las 14 filiales nacionales de la TYWLS. Además, el éxito de estas instituciones ha inspirado la apertura de docenas de escuelas de un solo sexo en todo el país.

En 2001, con el deseo de concretar el sueño de la universidad para los estudiantes universitarios de bajos ingresos y de primera generación de estudios superiores en sus familias, la YWLN lanzó la College Bound Initiative (CBI). La asociación apoya dos programas (uno para mujeres y otro para varones) que tienen por objetivo cambiar la vida a los estudiantes, al permitirles romper el ciclo de la pobreza a través de la educación. Todo ello muestra su específica misión de generar oportunidades en entornos en los que los estereotipos y las violencias hacia las chicas dificultan su promoción social. En ese sentido, su eficacia ha sido probada por los resultados. Desde 1996 casi el 100% de las alumnas de TYWLN de Harlem del Este fueron aceptadas en la universidad y el 80% de las graduadas de TYWLS son las primeras en su familia en cursar altos estudios (Aguiló, 2014).

La ya citada CBI desde 2001 capacita a jóvenes a través de un programa integral de orientación universitaria para mujeres y varones. Es la instancia de College (formación preuniversitaria). A través del seguimiento personalizado de cada alumno y de la red de intercambio con universidades y ayuda financiera, se crea una “cultura del éxito”.

Y los resultados son claros: tenemos 17 años consecutivos de éxito demostrado en el aumento de la matrícula universitaria y la tasa de logros para los estudiantes de bajos ingresos. Para los estudiantes de CBI, la pregunta no es ‘sí’ sino ‘dónde’ irán a la universidad (College Bound Initiative, 2018, 3º párr., traducción propia).

A su vez, la Eagle Academy for Young Men tiene como misión desarrollar jóvenes con autoestima, de carácter fuerte y de liderazgo responsable, decididos a buscar la excelencia académica. Reúne escuelas públicas del nivel secundario con sedes en diferentes distritos de la ciudad de Nueva York, Newark y Nueva Jersey.

Su finalidad es que los jóvenes logren sus metas como estudiantes, como miembros de una familia y como ciudadanos comprometidos con sus comunidades. El objetivo es que cada estudiante se gradúe de la escuela secundaria con las habilidades necesarias para tener éxito en la universidad y en la vida.

En 2012, la Unión Americana de Libertades Civiles de Nueva Jersey declaró que si los niños tenían una escuela *single-sex*, las niñas debían tener la misma oportunidad. Por eso, se abrió una academia para chicas en Newark. Los valores principales de ambos centros son: confianza, liderazgo, esfuerzo, excelencia académica, resiliencia: CLEAR, por sus siglas en inglés.

Para finalizar este apartado, es oportuno mencionar a David Chadwell, quien trabajó en el Departamento de Educación de Carolina del Sur. Su misión consistió en la implementación de aulas y escuelas *single-sex* en los centros públicos de ese estado. Paralelamente, se desempeñó en el mismo campo como asesor independiente y en colaboración con la NASSPE. En 2009 publicó *A Gendered Choice: Designing and Implementing Single-Sex Programs and Schools*: se trata de una obra de referencia para aquellas escuelas que precisan de ayuda a la hora de plantear o decidir su transformación de la coeducación a la educación diferenciada. En su libro se citan otras iniciativas y asociaciones relacionadas con este tipo de escuelas, cuya presentación supera el presente estudio: Center for the Study of Boys' and Girls' Lives, Coalition of Schools Educating Boys of Color, The Gurian Institute, entre otras (Chadwell, 2009).

1.6.2. Resto de Europa

En Europa –dejando de lado Inglaterra, cuyo caso ya se comentó– hay que destacar la European Association Single Sex Education (EASSE),²⁰ que fue creada en 2005 y en la actualidad está integrada casi 200 centros escolares *single-sex* de muy diversos países, lo que supone el acompañamiento a unos 100.000 alumnos. Su misión abarca diversos aspectos: el fomento de la investigación educativa sobre esa modalidad escolar, la formación de los agentes implicados en esas escuelas, la creación de espacios de encuentro (congresos, jornadas) y el asesoramiento

²⁰ El sitio web de la European Association Single Sex Education (EASSE) se puede consultar en <http://www.easse.org/>.

jurídico. Es notable, por ejemplo, la alta participación en los congresos que la asociación organiza cada dos años en una capital europea distinta.

En algunos países de Europa, el resurgimiento de la escuela diferenciada ha suscitado cierto debate político que se tradujo en jurisprudencia. En Alemania, el 8 de septiembre de 2011 la Corte Suprema de Berlín dio el consentimiento para fundar escuelas privadas, alegando que

en absoluto puede advertirse en [la comunidad científica] el más mínimo consenso sobre la superior idoneidad del modelo pedagógico de coeducación para alcanzar el objetivo educativo de la interiorización del principio de igualdad de género. Desde el modelo de la monoeducación o educación diferenciada puede alcanzarse y se alcanza de hecho con toda normalidad este objetivo. (Esteve Pardo, 2013, p. 9)

A su vez,

una resolución del 30 enero de 2013 del Tribunal Superior Administrativo ha marcado en ese punto una directriz contundente y clara, al dejar sentado que la enseñanza diferenciada debe recibir financiación pública como otro modelo cualquiera (Esteve Pardo, 2013). [...] La libertad de creación de escuelas radica precisamente en la libertad de su titular para elegir sus métodos pedagógicos y fórmulas de organización. (Aguiló, 2014, p. 62)

Algo parecido ocurrió en España, donde se intentó recortar las ayudas públicas a algunas escuelas por considerar discriminatorio el hecho de desarrollar algún tipo de separación entre sexos. En todos los casos, los altos tribunales terminaron desestimando esa pretensión y reconociendo que tanto las leyes locales como las internacionales protegían la opción escolar diferenciada, la cual no constituía ningún tipo de discriminación de género: “La educación diferenciada está amparada por nuestra Constitución al reconocer el derecho fundamental a la libre elección de centro docente por los padres y a la creación de centros con ideario o carácter propio” (“La sentencia que entierra la persecución de la educación diferenciada por sexos en España”, 2018, 11 de abril).

A su vez, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) había acordado ya en 1960 la firma de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, ratificada en 1999 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Este documento reconoce que no puede considerarse discriminatoria

la creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes. (UNESCO, 1960, art. 2, inc. a)

A pesar de la situación de cierta controversia en España, las escuelas diferenciadas han mantenido esa opción, alegando los buenos resultados obtenidos y la coherencia con su modelo escolar habitual: la educación personalizada (Camps Bansell & Vierheller, 2018). Al mismo tiempo, diversas escuelas de creación nueva (especialmente en la Comunidad de Madrid) optan por la separación siempre que un número suficiente de alumnos lo permita.

Otro caso de interés en Europa es el de Polonia, un país sin tradición en educación separada por sexos. En los últimos diez o quince años ha hecho aparición la escuela *single-sex* en diversas poblaciones del país. En el período comunista, casi todas las escuelas eran públicas y dirigidas por el gobierno, pero desde 1999, año en el que el país recuperó su autonomía política, fueron surgiendo nuevas escuelas privadas diferenciadas, promovidas por diversas instituciones, que están teniendo muy buenos resultados (Aguiló, 2014, p. 63).

Para terminar con la ejemplificación de iniciativas europeas, se puede citar el caso de las escuelas Hjalli en Islandia, que tienen como uno de sus objetivos prioritarios la lucha contra los estereotipos de género. La creadora de esas escuelas y sus propuestas, Margrét Pála Ólafsdóttir, decidió establecer aulas diferenciadas como la metodología organizativa que superaba mejor las faltas de equidad de género presentes en las aulas coeducativas. Esta tipología escolar integra en la actualidad a 17 escuelas de educación infantil, primaria y secundaria de Islandia, donde 250 profesionales atienden a más de 2000 alumnos. Recientemente este modelo ha empezado a extenderse a otros países nórdicos.

1.6.3. ¿Qué pasó en la Argentina?

Muchos personajes insignes de la historia argentina demostraron preocupación por el lugar de la mujer en el sistema educativo. Primero Belgrano, luego Rivadavia y más tarde Sarmiento impulsaron la educación de la mujer en un momento en el que la expansión de la educación primaria tenía otros objetivos,

como, por ejemplo, la construcción de la identidad nacional (Solari, 1991). En los apartados que siguen, se expondrá un breve panorama de la evolución de la cuestión y luego se dará cuenta de la actualidad del tema en el medio local.

1.6.3.1. Una reseña histórica

En cuanto a los antecedentes históricos de la educación de varones y mujeres en Argentina, se percibe la influencia del pensamiento de la generación del 80 reflejado en la Ley de Educación Común 1420, sancionada en 1884, que instituía la educación laica, gratuita y obligatoria. Si bien la ley no establecía una educación mixta o separada por sexos, incluyó un breve capítulo de “labores domésticas” para las mujeres y de “ejercicios militares” para los varones.

En la Argentina, una vez sancionada la Ley 1420 en 1884 y durante buena parte del siglo xx, las instituciones educativas prescribieron en sus planes y programas, el *conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica* exclusivamente a las mujeres. En cambio los varones, tuvieron el privilegio de recibir enseñanzas con relación a *nociones de agricultura y ganadería*. También el *trabajo manual* era una asignatura con tareas diferentes de acuerdo a cada sexo. El destino de las mujeres y de los varones estaba marcado por su biología. (Scharagrodsky, 2004, p. 143; cursivas propias)

Bernardino Rivadavia, el primer presidente argentino, había regresado de Inglaterra entusiasmado por las doctrinas económicas y políticas vigentes en la capital de la Revolución Industrial. Sin embargo, sus ideas, que eran las del liberalismo progresista de principios de siglo, no tenían por estas tierras base de sustentación y Rivadavia tuvo enfrentamientos con la sociedad católica de la época. De todas maneras, siendo ministro, llevó adelante una serie de reformas: implantó el sistema lancasteriano y creó instituciones como la Universidad de Buenos Aires (1821), la Sociedad de Beneficencia (1823) y el Colegio de Ciencias Morales (1822) (Ramallo, 2002; Solari, 1991).

La Sociedad de Beneficencia fue la primera institución pública para la educación de la mujer y estaba integrada por damas de las principales familias de la sociedad, según el modelo utilizado en la España de los Borbones. Pero cuando empezó las gestiones para fundarla, hubo frialdad entre las damas patricias convocadas para la tarea: Rivadavia era mal visto por la reforma del clero. Recurrió entonces a Mariquita Sánchez de Thompson y de Mendeville, y ella logró formar la primera comisión directiva de la asociación, que debía ocuparse de las escuelas de

niñas, del hospital de mujeres y de la Casa Cuna. Por primera vez, la mujer tenía una responsabilidad pública reconocida, si bien la acción quedaba a cargo de voluntarias. Los profesionales de la educación no existían entonces.

Por su parte, Sarmiento, como Jefe del Departamento de Escuelas y luego como Presidente de la República, gran trabajador en el ámbito educativo y preocupado por la educación de la mujer, expresó:

Si el cultivo de la inteligencia es un medio de perfección para el hombre, lo será también para la mujer. [...] Si urge arrancar al hombre al error y a la abyección de la ignorancia, esto es mucho más urgente respecto a la mujer, por la influencia que ejerce en la educación de la familia, y en las costumbres (según cita de Galino, 1974, p. 1039)

Pero el sanjuanino no se limitaba a proponer una educación básica y tradicional. En Estados Unidos, acompañado por Mary Mann, había conocido la enseñanza “altamente científica” que recibían las jóvenes norteamericanas y la importancia que se daba a la gimnasia y las prácticas físicas. Además, llevó a cabo en su provincia la creación del Pensionado de Santa Rosa que había dispuesto el obispo fray Justo Santa María de Oro. La institución dependía del Convento de Dominicas, por lo que algunas religiosas dictaban clases a las niñas. Se integraba allí la práctica de la costura y el bordado con conocimientos de Matemática, Geometría, Astronomía, Gramática, Historia y Geografía. Esta visión progresista de la educación lo hizo enfrentarse con la Sociedad de Beneficencia que, desde su creación en 1823, tenía a su cargo la educación femenina. Sarmiento entendía que los contenidos que esta sociedad propiciaba solo lograban reforzar los estereotipos tradicionales y le indignaba que la institución no procurara dar a las niñas una formación más elevada.

Cuando en 1856 asumió el cargo de Jefe de Departamento de Escuelas, tenía claros sus principales objetivos: la educación debía ser común y pública, igual para mujeres y varones; debía proveer la instrucción elemental, formación cívica, fortalecer la disciplina y enseñar cuestiones prácticas. Ese cargo solo tenía jurisdicción en la campaña; en la ciudad, las escuelas de varones dependían del municipio y las de mujeres, de la Sociedad de Beneficencia. De ahí que se generasen disputas entre estas dos formas de entender la educación. Sarmiento proponía saltar la brecha: la formación que debían recibir las mujeres no podía limitarse a zurcir, remendar, bordar o planchar. La educación debía prepararlas

para un mundo en el que también podían tener protagonismo (Barrancos, 2007; Puiggrós, 2003).

Esta cuestión, que hoy parece anacrónica, respondía al paradigma social y cultural de la época, que se considera superado en casi todos los países del mundo occidental desde fines del siglo XX: hoy se da por supuesto que los contenidos curriculares en las escuelas son los mismos para mujeres y varones, tanto en las escuelas coeducativas como en las que separan a los alumnos en razón del sexo. Sin embargo, en el siglo XIX, como se ha comentado anteriormente, las propuestas de separación de los sexos en la escuela obedecían a una visión discriminadora. Por eso, se hará referencia a esa separación como *segregación*, puesto que buscaba de forma intencional el mantenimiento de las diferencias entre hombres y mujeres. Es el caso, por ejemplo, de Estanislao López, caudillo santafesino, que en la década de 1830 diseñó el sistema educativo de su provincia de la siguiente forma:

- Escuelas para varones, donde se enseñaban cálculo, primeras letras, costura, moral, buenas costumbres y doctrina cristiana.
- Una escuela para niñas, a cargo de una maestra lancasteriana francesa.
- Una escuela para oficios de varones, de nivel medio, donde enseñaban artes mecánicas como carpintería, herrería, relojería y escuela de pintura.
- Instituto secundario para varones (con cátedras de latinidad, filosofía, geografía e historia americana).
- El Gimnasio, con dos niveles, primario y medio, para varones.²¹

En 1855, estando Sarmiento a cargo de la Dirección del Departamento de Escuelas del Estado de Buenos Aires, hizo encuestas, interrogó a los maestros y comprobó así que en el Estado de Buenos Aires el número de alumnas igualaba al de alumnos varones. Esta situación excepcional se debía a la continuidad de la acción de la Sociedad de Beneficencia, encargada de las escuelas de niñas.

Entre 1870 y 1896 se fundaron, por impulso de Sarmiento, 38 escuelas normales, en las que se formaron cientos de maestras. Además, trajo al país 23 maestras norteamericanas. También entre 1880 y 1900, llegaron al país congregaciones religiosas educacionistas de varones (lasallistas, maristas) y de

²¹ El Gimnasio llegó a tener 74 alumnos. Se lo consideraba gemelo del Colegio de Ciencias Morales que fundó Rivadavia en Buenos Aires.

mujeres (Sagrado Corazón, Santa Unión, Buen Pastor). En 1869 se realizó un censo nacional que relevó lo siguiente:

Más de un millón de personas no sabían leer ni escribir, sobre una población total de 1.737.076 habitantes. La población infantil de la provincia de Buenos Aires ascendía a 24.000 niños: funcionaban 89 escuelas y colegios, con 3.564 varones y 3.129 niñas. La disparidad entre la ciudad y la campaña era notoria. (Puiggrós, 2003, p. 45)

En el siglo XXI se llegó a una mayor igualdad, puesto que los Contenidos Básicos Comunes para la Enseñanza General Básica de Argentina aseguran que ya no se establezcan, como antaño, diferencias por sexos, y existe una mayor tendencia a implementar la mixticidad escolar (Graña, 2006) como respuesta a la voluntad igualitarista. Aun así, hasta finales de siglo XX se valora en Argentina una separación de los sexos a partir de cierta edad si el número de alumnos y la economía lo permiten (Duby & Perrot, 1993; Scharagrodsky, 2004).

Hoy, con un claro predominio de la escuela mixta, también se aprecia cierto debate sobre su efectividad por la permanencia de algunas desigualdades (Marrero, 2006). Por eso, se propone, para Argentina y los países vecinos, reinterpretar el concepto de *coeducación* y repensar la escuela coeducativa (Silva-Peña, 2010). Mientras se desarrolla esa discusión, se advierte en los últimos años una reaparición o evolución de la escuela diferenciada. Quizás la institución que mejor representa la renovación y el crecimiento de las escuelas *single-sex* en Argentina sea la Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada, en su delegación Argentina (ALCED Argentina),²² que fue creada en 2008, poco tiempo después de la fundación de la organización central. También existen filiales independientes en México y Colombia; todas ellas trabajan en red. Sus objetivos son los siguientes:

- Fomentar el estudio y la investigación de los fundamentos científicos, la metodología, las aplicaciones prácticas y consecuencias sociales de la educación diferenciada.
- Facilitar redes de encuentro para el intercambio de experiencias entre docentes, directivos y padres.
- Brindar asesoramiento y capacitaciones a las instituciones educativas que lo soliciten para conseguir una mejora en la formación docente acerca de las características de sus alumnas y alumnos y puedan educarlos mejor.

²² El sitio web de la filial argentina de la Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada (ALCED Argentina) se puede consultar en <http://www.alcedargentina.org.ar>.

- Colaborar en el diseño de programas, planes educativos, convenios y proyectos con instituciones públicas y privadas a nivel nacional e internacional en apoyo al mejoramiento y desarrollo de la educación diferenciada.
- Defender la libertad de los padres y educadores de optar por este tipo de educación.
- Interactuar con organizaciones del exterior representando al país en el estudio e intercambio de este formato educativo. (ALCED Argentina, 2019)

Entre todas sus funciones, se puede destacar la organización de congresos internacionales sobre educación diferenciada o de cursos, tanto presenciales como virtuales, que ofrecen formación específica para el profesorado o los directivos de escuelas *single-sex*. Esa internacionalización se produjo debido a que la asociación se hizo responsable, desde el primer momento, de la creación de una red en Sudamérica que permitiera el intercambio de experiencias, formación, investigación, publicaciones, etcétera. De este modo, Argentina se convirtió pronto en la referencia para países del entorno y el impulso de la institución ha derivado en múltiples acciones de asesoramiento escolar.

1.6.3.2. Actualidad del tema: el debate en la Argentina

Las pruebas Aprender desarrolladas por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología desde el 2016 tienen por objetivo “obtener y generar información oportuna y de calidad para conocer mejor los logros alcanzados y los desafíos pendientes en torno a los aprendizajes de los estudiantes para contribuir a procesos de mejora educativa continua”, tal como se indica en la página web del ministerio.²³ Esta iniciativa muestra un incipiente interés por los rendimientos académicos y su medición, y posee el rigor de una evaluación gracias a la cual se pueden comprobar y comparar datos entre escuelas. En relación con las cuestiones de género, en las pruebas Aprender se observa una brecha en los rendimientos de mujeres y varones.

LENGUA 78% de las estudiantes mujeres logra los desempeños más altos. Esta proporción entre los varones es de 73%. La diferencia es de 5 puntos, 2 menos que en 2016. MATEMÁTICA 59% de los niños alcanza los niveles de desempeño más altos. Esta proporción entre las niñas es de 57%. La diferencia es de 2 puntos, uno menos que en 2016. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018, p. 9)

²³ Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2016). *Aprender*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender>.

Se presume que esta brecha de género podría atenuarse si se implementaran estrategias escolares que facilitaran los aprendizajes de varones y mujeres, como suele tenerse en cuenta en las escuelas diferenciadas. El hecho de que uno de los puntos analizados en el desempeño sea la diferencia según el sexo evidencia la relevancia del tema, que está tratado a la par del desempeño según el ámbito (rural o urbano), la asistencia al nivel inicial o la repitencia, entre otros. No obstante, llama la atención que no sea objeto de debate la pertinencia o no de separar en las aulas a varones y mujeres. En cambio, sí se dedica un tercio del informe de resultados a mostrar el abordaje de contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) en el aula. Por esta razón, se considera pertinente esbozar a continuación el tratamiento que se ha dado a este tema –que constituye uno de los ejes del debate actual– por parte de documentos elaborados por distintos órganos del Estado argentino.

1.6.3.3. Documentación marco en relación con los temas de género

Se ha analizado que, entre los principales argumentos a favor y en contra de un sistema escolar u otro (diferenciado o mixto), aparecen conceptos tales como *discriminación, igualdad de oportunidades, igualdad entre los sexos, estereotipos de género, diversidad*, etcétera. La mixtificación de la escuela o la crítica a la educación diferenciada podrían estar vinculadas con ciertos cambios sociales que se están forjando en nuestro país y en el mundo en relación con la forma de percibir las cuestiones de género. Por esta razón, se mencionan a continuación algunos documentos generados por el Estado argentino que acentuaron la instalación de esta temática en la sociedad para arribar, en el siguiente apartado, al análisis de los casos de dos colegios que se transformaron en mixtos y fueron objeto de debate en la opinión pública. Los documentos seleccionados son los siguientes:

- Ley de Educación Sexual Integral 26.150, sancionada en 2006 por el Congreso de la Nación Argentina.
- Ley de Matrimonio Civil 26.618, sancionada en 2010 por el Congreso de la Nación Argentina, conocida como Ley de Matrimonio Igualitario.
- Ley de Identidad de Género 26.743, sancionada en 2012 por el Congreso de la Nación Argentina.

- *Argentina inclusiva. Guía de términos y conceptos sobre diversidad sexual desde la perspectiva de derechos*, publicada en 2015 por el Grupo de Organismos del Estado Nacional para la Protección y Promoción de Derechos de la Población LGTBI.
- *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos. Guía informativa y práctica*, publicada en 2017 por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural de la Nación, bajo la supervisión de Diego Borisonik.
- Los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*, elaborados por el Ministerio de Educación en 2018.

En el 2006 se promulgó la ley 26.150, que establece el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, para la que: “A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley 26.150, art. 1º). Esta perspectiva integral de las dimensiones de la persona humana abre un abanico de posibilidades para el abordaje de los diferentes temas. Además, se expresa: “Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (art. 5º). Conviene destacar que esta afirmación deja la libertad a las instituciones y a los padres de familia para decidir acerca de los contenidos que consideren pertinentes, lo que se vuelve particularmente relevante en el caso de la educación diferenciada.

En 2018, en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se establecieron los lineamientos curriculares para su implementación en las instituciones educativas, tal como lo indicaba la Ley 26.150. Entre los propósitos formativos se destacan los siguientes:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.

- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo. (Ministerio de Educación, 2008, p. 9)

Aunque no se vincula directamente con la educación, la ley que evidencia la relevancia actual de la ideología de género en Argentina es la Ley de Matrimonio Igualitario de 2010, que reconoce la unión conyugal entre dos personas, más allá de su sexo:

Artículo 2º. Sustitúyese el artículo 172 del Código Civil, el que quedará redactado de la siguiente forma:

Artículo 172: Es indispensable para la existencia del matrimonio el pleno y libre consentimiento expresado personalmente por ambos contrayentes ante la autoridad competente para celebrarlo.

El matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo.

En 2012 se promulgó la Ley de Identidad de Género 26.743. En el artículo 2º define la identidad de género como

la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

En 2015 el Grupo de Organismos del Estado Nacional para la Protección y Promoción de Derechos de la Población LGTBI publicó el texto *Argentina Inclusiva. Guía de términos y conceptos sobre diversidad sexual desde la perspectiva de derechos*. En un recuadro del documento resalta la siguiente idea:

El sexo, el género y la sexualidad no son cuestiones dadas, ni mucho menos naturales, sino construcciones sociales y culturales y en cada persona se presentan y expresan de una manera singular. Así, cada sociedad y cada cultura establecen una manera particular de vivir y expresar la sexualidad. Para comprender estas distintas maneras de vivir la sexualidad es necesario entender las pautas propias de la cultura y las trayectorias personales. Para una comunicación respetuosa e inclusiva, es fundamental utilizar un lenguaje no sexista y evitar el uso de estereotipos y prejuicios que reproduzcan relaciones de subordinación o dominación entre los géneros. (p. 13)

Para finalizar, resulta de interés enriquecer la exposición de esta postura con un documento presentado por la Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, (Borisonik, 2017), en el que se propone anular la hegemonía binaria y heterosexual, llamada *heterocisnormativismo* (p. 11). Al alentar la diversidad sexual, se propone que cada uno “se desarrolle tal cual es y siente ser” (p. 7). El documento presenta información y recursos básicos para hablar sobre diversidad sexual, con el propósito de contribuir a que todas las personas puedan:

- Vivir en libertad, igualdad y sin discriminación;
- Vivir con plenitud su orientación sexual, identidad de género, expresión de género y diversidad corporal;
- Crecer libres de prejuicios, estigmatizaciones y violencias;
- Comprender la riqueza de la diversidad sexual;
- Conocer, respetar y defender siempre los derechos de todas las personas;
- Promover el cambio cultural necesario para conformar un mundo más justo e igualitario; y
- Comprender que cuando hablamos de los derechos de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex y queer (LGBTIQ), estamos hablando de derechos humanos. (p. 5)

Asimismo, se transcriben a continuación, a modo de ejemplo, tres de las múltiples definiciones del glosario que se ofrece en el documento citado:

Género: las diferencias de género se establecen a partir de una construcción social y cultural. No son un rasgo biológico. Refiere a los roles, comportamientos, y expectativas que se espera e impone a una persona para que desarrolle una vida de acuerdo a categorías socioculturales. El género es histórico, social, y cultural. Responde a una determinada sociedad y cultura en un determinado momento que define qué es lo que se espera de cada persona como mujer o varón. (p. 20)

Queer: se trata de personas que rechazan todo tipo de clasificaciones hegemónicas del sistema binario varón/mujer. Este término también se refiere a la teoría que rechaza categorías estancas respecto de la sexualidad, la orientación sexual, la identidad de género, etcétera. (p. 23)

Sexo: inicialmente se puede decir que es la diferencia orgánica, física y constitutiva del varón y de la mujer, relacionada con la biología y está genéticamente determinada, mas lo cierto es que el mismo también es asignado al momento de nacer. (p. 22)

El enfoque tanto de las leyes como de los documentos presentados da cuenta de una negación del dato biológico o de la naturaleza humana tal como vienen dados.²⁴ Esta no es la postura de la autora, quien considera que educar en cuestiones de género es tener en cuenta el despliegue cultural del dato biológico y, por lo tanto, propiciar una armonía entre naturaleza y cultura.

1.6.3.4. Aplicaciones: casos emblemáticos de la mixtificación

En nuestro país, el debate sobre la incorporación de los dos sexos en las escuelas públicas se hizo visible a través de los medios de comunicación fundamentalmente en dos ocasiones. En primer lugar, en 1997, el Colegio Monserrat, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, autorizó la inscripción de mujeres en sus aulas después de trescientos años de existencia. En segundo lugar, en 2017, el Gymnasium, un colegio preuniversitario que depende de la Universidad Nacional de Tucumán, aceptó la incorporación de mujeres luego de setenta años desde su fundación. Se considera que estos dos casos resumen los argumentos a favor y en contra de la escuela mixta que mayoritariamente se han esgrimido en nuestro país. En el siguiente cuadro comparativo (cuadro 4), se exponen las principales opiniones y razones de cada postura, según los actores involucrados.

²⁴ Tal como se ha explicado en el apartado 1.1.

INSTITUCIÓN OPINIÓN DE:	COLEGIO MONTSERRAT	COLEGIO GYMNASIUM
Autoridades universitarias	A favor de la incorporación de mujeres (Universidad Nacional de Córdoba).	A favor de la incorporación de mujeres (Universidad Nacional de Tucumán).
Padres	En contra del ingreso de mujeres. Realizaron acciones legales. Apelación ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación.	Los padres que pertenecían al Consejo Asesor Interno (CAI), conformado por docentes, alumnos, padres, no docentes y egresados, se oponían al ingreso de mujeres porque sus hijos no querían. Lo consideraban una medida autoritaria por parte del Consejo Superior.
Directivos y docentes	Opiniones divididas casi por partes iguales (sin mayor precisión en la información a la que se accedió).	La directora prefería esperar para realizar el cambio y hacer un debate más profundo. Los docentes, en su mayoría, estaban de acuerdo con la incorporación de mujeres.
Alumnos	La mayoría estaba a favor de que entraran chicas al Colegio. Lo impulsó la agrupación estudiantil Franja Morada. Consideraban lo contrario como una "tradición retrógrada".	No querían el ingreso de mujeres porque: a) no se había tenido en cuenta lo que ellos votaron en asamblea; b) la cultura escolar era masculina y, por ejemplo, perjudicaría el campamento de doce días, que con chicas no podrían hacer de la misma manera.

Cuadro 4. Principales opiniones del debate acerca de la mixtificación de los colegios Monserrat (Córdoba) y Gymnasium (Tucumán).
Fuente: elaboración propia.

En los colegios comparados se hallan diferencias y semejanzas. En cuanto a las acciones legales, el colegio Monserrat llegó a la Suprema Corte de Justicia, mientras que el Gymnasium no. En ambos casos, algunos miembros de la comunidad educativa se oponían a la decisión y no fueron escuchados o expresaron que no fueron tenidas en cuenta sus razones y, por lo tanto, vivieron la decisión como una imposición autoritaria. En el colegio Monserrat, se advierte más argumentación a favor y en contra de la incorporación de mujeres; en el Gymnasium destaca la opinión negativa de los alumnos por la incomodidad de realizar determinadas actividades escolares con chicas. En ambos se hizo referencia al concepto de discriminación, se plantearon reformas edilicias y se formó un comité para facilitar la transición.

En el colegio cordobés, quienes se oponían a la incorporación de mujeres alegaban que se rompería la tradición, que se estaba coartando la libertad de elección de los padres y que la decisión había sido tomada de manera unilateral,

puesto que “no se había dado participación a la comunidad educativa del Colegio en la resolución” (“El Colegio Montserrat será mixto”, 1997, 29 de octubre). En efecto, algunos afirmaron que “no ha mediado el necesario, profundo y maduro debate sobre la conveniencia de modificar el estado actual de las cosas” (ídem) e incluso se señaló que “en el mundo se está volviendo a la separación por sexos porque simplemente el rendimiento de ambos, separados, es mejor” (“Será mixto el Colegio Montserrat, de Córdoba”, 1997, 7 de mayo). En cambio, los representantes estudiantiles del Consejo Superior de la universidad, favorables al cambio, calificaban como “tradición retrógrada” (“El Colegio Montserrat será mixto”, 1997, 29 de octubre) la de separar varones y mujeres, y sostenían que “la tendencia no es la separación sino la integración” (“Será mixto el Colegio Montserrat, de Córdoba”, 1997, 7 de mayo). En síntesis, en la institución cordobesa, el debate giró en torno a la idea de oposición entre “tradición” y “modernidad”, y la mixtificación se propuso consagrar la igualdad de oportunidades para todos, sin discriminaciones de ninguna naturaleza. Por su parte, en el Gymnasium hubo un fuerte rechazo por parte de padres y alumnos al ingreso de mujeres. La directora, a su vez, afirmó que se trataba de “un colegio de 69 años, de alta calidad educativa, con fuertes tradiciones y una cultura escolar muy potente” (Riva, 2017, 4 de agosto). Sin embargo, el cambio se fundamentó en que “todas las escuelas de la UNT deben adecuarse al principio constitucional de la no discriminación” (“Alumnos tomaron un colegio en repudio por el ingreso de mujeres desde 2018”, 2017, 15 de agosto).

En el caso de estos colegios prevalecía la tradición, no el reglamento, ya que no estaba prohibido el ingreso de mujeres. Con respecto al colegio cordobés, por aquellos años se debatía el Plan Federal de Educación y en la institución se temía que las autoridades ministeriales quisieran cambiar el programa de estudios, que era un bachillerato con orientación humanística. En la actualidad, luego de haber egresado la primera promoción, algunos alumnos y padres expresan un balance positivo, aunque todavía hay opositores a la decisión, que en su momento propusieron crear otro colegio, de mujeres o mixto, con las mismas características. Entre la primera promoción de egresadas se encontraba la primera abanderada mujer.

Como puede verse, los ejemplos de estos dos colegios, junto con los documentos presentados sobre el debate en Argentina, dan cuenta de la actualidad de la temática de la presente tesis. Para poder dar cuenta cabal de la originalidad del caso de estudio, se hace necesario indagar otra de las características de la institución, la inclusión escolar, que será examinada en detalle en el capítulo que sigue.

CAPÍTULO 2

INCLUSIÓN ESCOLAR

Se ha hecho referencia en la introducción a la relevancia que le daban los entrevistados a la noción de *inclusión escolar*. Esto hizo que se reformularan las categorías de análisis y se incorporara la inclusión escolar en los objetivos de estudio de esta investigación. Si bien se trata de un concepto abarcativo y polisémico, que está en permanente desarrollo y, por lo tanto, “es un enfoque en evolución, [que] genera tensiones y demandas complejas” (Amadio y Opertti, 2011, p. 220), se intentará dar cuenta de sus dimensiones en este capítulo.

Además, forma parte del mandato fundacional del colegio Buen Consejo la atención a la población desfavorecida de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. No se hará referencia aquí a la incorporación de niños o niñas con capacidades diferentes, lo que en pedagogía se conoce como *integración*, sino que se utilizará el término *inclusión* para nombrar la inserción de niños procedentes de zonas vulnerables del barrio aledaño al colegio o de diferentes países, especialmente limítrofes.

2.1. Inclusión y exclusión

A pesar de los avances en el acceso a la educación, “el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo” (Blanco, 2006, p. 5). La fragmentación social constituye un fenómeno social que afecta globalmente a este tiempo; por ella millones de personas viven en situación de vulnerabilidad y exclusión, es decir, prácticamente fuera de la sociedad y de sus beneficios. Este panorama se ha acentuado en los estados neoliberales de la región en los ochenta y noventa del siglo pasado, especialmente en relación con la globalización (Dávila & Naya, 2011; López Melero, 2011; Saraví, 2007; Tenti Fanfani, 2007). Incluso se plasma en los “excluidos físicamente, localizados en el corazón de los centros urbanos más desarrollados. Los guetos urbanos son como islas” (Tenti Fanfani,

2007, p. 41). Esto puede verificarse en la villa 21-24 Zabaleta, de donde proviene el 60% de la población del Buen Consejo.²⁵

Una integración precaria y débil al mercado laboral o la carencia de un puesto de trabajo no solo repercuten en los ingresos del hogar, sino que adicionan una carencia relacional. El trabajo resulta así el principal mecanismo de integración social, porque brinda legitimidad y aceptación social, autoestima y bienestar psicológico, y refuerza los lazos de ciudadanía. De esta manera, “la esencia de la noción de exclusión social es la idea de una fractura en los lazos que tejen la relación individuo-sociedad” (Saraví, 2007 p. 27). La problemática de la inclusión y la exclusión es, en lo fundamental, una cuestión de respeto de los derechos humanos, que debería afectar las orientaciones de la política general de un país.

Asimismo, la inclusión de personas de distintos orígenes étnico-culturales se ha convertido en uno de los retos principales de las sociedades plurales y democráticas. “Tal desafío tiene en la escuela uno de los centros neurálgicos para su real asunción y efectiva gestión, tanto bajo supuestos normativos como de funcionalidad pedagógica” (Santos Rego, Cernadas Ríos & Lorenzo-Moledo, 2014, p. 123). El dominio de técnicas de aprendizaje colaborativo, la formación intercultural, entre otros aprendizajes, se vuelven indispensables especialmente en estos contextos sociales complejos, que abarcan diferentes culturas. Por esta razón, en el presente trabajo también se analiza el desafío de la inclusión de los niños extranjeros en las escuelas de la Argentina. Se sugiere una educación en la multiculturalidad, para integrarlos, porque “las opiniones negativas y descalificadoras son hoy populares en los países que reciben inmigrantes” (Guadagni & Boero, 2015, p. 160).

A pesar de las múltiples investigaciones, conferencias y ensayos, hay poca claridad y varias interpretaciones sobre el tema de la pobreza y la exclusión. Es por esto que se hace necesario aclarar a qué tipo de pobreza se hace referencia o qué enfoque de vulnerabilidad se evoca para describir escenarios desiguales y carentes de equidad (Jacob, 2012). Esta tarea se llevará a cabo en los apartados que

²⁵ La apreciación de Tenti Fanfani resulta de interés porque al final de este capítulo se analizarán las características de las villas y los asentamientos urbanos, en especial de la villa 21-24 Zabaleta (ver apartado 2.6).

siguen,²⁶ luego de haber definido previamente qué se entiende por *inclusión escolar*.²⁷

2.2. Inclusión escolar

La inclusión escolar está presente en las agendas políticas y educativas de la sociedad actual, especialmente desde los noventa (Saraví, 2007). Se proclama en diferentes contextos y situaciones: desde los más generales, como declaraciones de organismos internacionales, hasta los más específicos, como la descripción de lo que sucede dentro del aula. Sea cual fuere el empleo de esta expresión de carácter polisémico, remite a la igualdad de oportunidades, tanto en el acceso al sistema educativo, como en su permanencia, calidad y finalización. Por esta razón, la igualdad de oportunidades o equidad en las condiciones de aprendizaje resulta un objetivo permanente, ambicioso y necesario de todas las políticas educativas y de las escuelas en particular. López Melero (2012) expresa:

El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Nuestro compromiso ético es buscar un nuevo proyecto educativo que nos permita aprender a convivir como una oportunidad para la libertad y la equidad. (p. 39)

La escuela con aulas inclusivas proviene de un “principio básico de justicia social que es la igualdad de oportunidades para todos, más allá de las circunstancias de origen económico, étnico, social o de género” (Guadagni & Boero, 2015, p. 41). Todos los niños y jóvenes tienen derecho a esta igualdad de oportunidades. Pero tales enunciados podrían permanecer como cambios conceptuales inconclusos si no se concretan en “propuestas curriculares y pedagógicas que impacten positivamente en los centros educativos y en las aulas” (Amadio y Operti, 2011, p. 196). Es más, se haría dificultoso el camino hacia la equidad en una sociedad en la que persistieran las desigualdades y la inestabilidad económica, especialmente en los países en vías de desarrollo.

Amadio y Operti (2011) sostienen que la inclusión educativa consistiría en una síntesis de equidad y calidad, y sería un eje vertebrador más potente que estas. Llegan a proponerla como “un principio rector para transformar los sistemas educativos de una manera más holística, comprensiva y profunda” (p. 197). Por

²⁶ Ver apartados 2.3 y 2.4, respectivamente.

²⁷ Ver apartado 2.2.

su parte, Mitchell y Peregalli (2014) afirman que “un sistema educativo inclusivo y de calidad es aquel que logra que todos los niños, adolescentes y jóvenes ingresen en la escuela y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados logros de aprendizaje” (p. 61).

Sería deseable que los distintos tipos de escuelas tuvieran un enfoque inclusivo que se manifestara tanto en el ideario como en diversas prácticas y momentos escolares. Una sociedad inclusiva se forja en una familia inclusiva y en una escuela inclusiva. En el documento *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2010), se presenta como objetivo general “mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social” (p. 9). Además, el mismo trabajo hace referencia a la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) y manifiesta la necesidad de:

- Extender y mejorar la protección y la educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo los que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, y la terminen.
- Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar [...] el número de adultos –en particular, de mujeres– alfabetizados en un 50% y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria [...] y lograr [...] la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular, garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación y garantizar los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (p. 18)

En el documento citado, la inclusión se refiere especialmente a los pueblos originarios (o de diferentes orígenes étnicos), los afrodescendientes, y niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Estas metas todavía tienen actualidad porque en América Latina persiste la desigualdad social (Saraví, 2007). En ese sentido, López Melero (2012) afirma:

Educar a todo el alumnado sin distinción es la finalidad primera de la escuela pública. Sin embargo, todavía hay escuelas donde gran número de niños y niñas no tienen la oportunidad de adquirir ni de compartir la cultura. Se les ha robado el derecho a aprender (Darling-Hammond, 2001). Por ello, la primera estrategia es *devolverles a todas las niñas y niños su derecho a aprender*. (p. 150; cursivas en el original)

Para el mismo autor (López Melero, 2011), la educación inclusiva ha sido –y es– una de las preocupaciones centrales de las políticas educativas de las democracias liberales, pues requiere de la escuela y de su profesorado una adecuada preparación para acoger a todos los niños y niñas:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. (UNESCO, Ministerio de Educación y Ciencia de España & Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, 1994, pp. 59-60)

2.3. Pobreza

La reflexión acerca de las necesidades humanas es objeto de variados estudios, lo que dificulta su cuantificación por la diversidad y la pluralidad humanas. Aun así, se hace necesario abordarlas, ya que son la base científica para arribar a una aproximación al concepto de *pobreza*. Diversos especialistas intentan brindar una especificación de las necesidades y las capacidades humanas, y su medición, porque, de lo contrario, se permanecería en una discusión meramente semántica y teórica (Boltvinik, 2003; Sen, 2003).

El concepto de *pobreza* ha evolucionado en el transcurso del siglo XX desde los primeros aportes, relacionados con un encuadre biológico o de mera subsistencia nutricional, hasta el actual enfoque multidimensional, basado en la perspectiva de las capacidades (Sen, 2003) y la de los derechos humanos (Léopore, 2007). Estos puntos de vista y sus criterios de medición quedaron plasmados en un informe del Banco Mundial (2001) y en diversos estudios: Boltvinik (2003), Busso (2001), Salvia y Léopore (2006), Saraví (2007), Sen (1992), Townsend (2003). En las diferentes definiciones subyacen matrices económicas y filosóficas que incluyen cosmovisiones particulares del hombre.

En primer lugar, los estudios económicos de la pobreza desde un enfoque biológico tuvieron su origen en la Inglaterra victoriana, con el análisis del ingreso como principal variable (Léopore, 2007). A partir del siglo XX se utilizaron en Estados Unidos y se incluyeron aspectos nutricionales como foco de estudio. En los cuarenta, los primeros informes del Banco Mundial comenzaron a mostrar estadísticas de carácter comparativo de ingresos *per capita* de los diferentes estados. La crítica principal a este abordaje estriba en que se consideran las condiciones materiales como las únicas importantes para el desarrollo humano.

Desde una perspectiva anglosajona de corte biologicista, se aborda la pobreza como absoluta o relativa. En las definiciones de *pobreza absoluta* prevalece la idea de la ausencia de satisfacción de las necesidades físicas básicas de subsistencia –fisiológicas– del individuo, sin incluir las sociales. Amartya Sen y Peter Townsend debatieron detalladamente sobre este enfoque y fueron evolucionando en sus concepciones originales.

Sen sostiene que “existe un núcleo irreductible en la idea de pobreza. Si hay evidencias de hambre e inanición, entonces hay pobreza, independientemente de cualquier situación relativa” (según cita de Spicker, Álvarez Leguizamón & Gordon, 2009, p. 224). Ejemplos de aquel son las necesidades de “satisfacer requerimientos nutricionales, [...] impedir las enfermedades prevenibles, tener un techo, estar vestido, poder viajar, recibir educación [...], vivir sin vergüenza” (Léopore, 2007, p. 8). Townsend (2003) argumenta, sin embargo, que ese núcleo es relativo a cada sociedad. Los requerimientos nutricionales dependen de los tipos de trabajo de la población en diferentes períodos históricos y culturas.

Durante las décadas de 1960 y 1970, el enfoque de las necesidades básicas buscó proporcionar un marco multidimensional a los estudios de la pobreza con el objetivo de identificar poblaciones pobres, ordenar datos geográficos provenientes de censos y orientar así la implementación de políticas públicas. Sin embargo, este enfoque no se apoyó en un marco normativo explícito y muchas veces fue utilizado como sustituto de datos de ingreso más que como espacio evaluativo en sí mismo. (Bazán Ojeda, Hernández Espitia & Quintero Soto, 2011, p. 209)

Sen (2003) indica que el concepto de *pobreza* se construye a partir de las capacidades –es decir, de lo que la gente puede hacer– y define *pobreza* como la ausencia de capacidades básicas que le permiten a cualquier individuo insertarse en la sociedad a través del ejercicio de su voluntad. En consecuencia, aquella no es

una cuestión de escaso bienestar, sino de incapacidad para conseguirlo precisamente debido a la ausencia de medios.

Townsend (2003), por su parte, se refiere a la pobreza como la situación en la que viven aquellos cuyos recursos no les permiten cumplir con las demandas sociales y las costumbres asignadas a los ciudadanos en una determinada coordenada temporoespacial. Hoy esas demandas sociales son no solo de alimentación, sino también de salud, educación, vivienda, acceso a Internet, telefonía celular, poder tener vacaciones por lo menos una vez al año, entre otros. Esta definición de *pobreza* posee un carácter relativo. No se toma como referencia la satisfacción de un conjunto de necesidades básicas, sino que se tienen en cuenta las oportunidades individuales de participación en la comunidad de pertenencia (Saraví, 2007).

Los métodos multidimensionales o no monetarios constituyen una alternativa metodológica a las líneas de pobreza monetarias (LP), así como una conceptualización distinta del fenómeno. Según estos métodos, lo que determina si una persona es considerada como pobre o no pobre no es su poder adquisitivo, sino qué tan lejos de los estándares sociales se encuentran sus condiciones observables de vida.

A partir de los ochenta se difundió uno de los métodos más extendidos en América Latina para medir la pobreza: el de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), introducido por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Usualmente se emplean indicadores directamente relacionados con cuatro áreas de necesidades básicas de las personas (vivienda, servicios sanitarios, educación básica e ingreso mínimo); tales datos se encuentran disponibles en los censos de población y vivienda. El Banco Mundial utiliza una línea de pobreza internacional actualizada a 2015 de US\$ 1,90 al día, lo que resulta bastante insatisfactorio para cubrir las necesidades básicas. De todas maneras, “no han sido pocos los esfuerzos encaminados a adoptar alternativas metodológicas destinadas a integrar el método de LP y el NBI en un intento de superar las limitaciones que cada uno de ellos tiene por separado” (Lépre, 2007, p. 7).

Por su parte, Pérez Adán (1997) ha estudiado en profundidad todas las visiones de las necesidades básicas y ha elaborado una aproximación a lo que él llama *teoría de las necesidades humanas*. Apoya la tesis que procura tener en

cuenta las necesidades no materiales, en lo que coincide con Sen, y las considera el nivel común mínimo o ámbito mínimo de dignidad. Además, es partidario de una reformulación del discurso sobre las necesidades humanas, para la que es imprescindible que “se preste atención primigenia a las necesidades colectivas y donde tenga sentido decir que las necesidades materiales han de procurarse en el mínimo necesario y las no materiales en el máximo posible” (p. 200). También sostiene que “son los que menos necesitan los que deben marcar la pauta a la hora de establecer las diferencias entre lo necesario y lo superfluo” (p. 192).

En definitiva, diversos estudios dan cuenta de que la pobreza es multidimensional; es decir, estudiarla o registrarla a través de la línea de pobreza (LP) o de indigencia (LI), tal como lo hace el enfoque tradicional, sería reducirla a los ingresos del hogar. Se entiende por *indigencia* o *pobreza extrema* la “carencia de alimentos que contendrían los nutrientes necesarios para asegurar la subsistencia y evitar la muerte del individuo por inanición” (Lépore, 2007, p. 4).

El análisis multidimensional contemporáneo se basa, en buena medida, en el enfoque de Amartya Sen (1992). De acuerdo con este autor, los datos sobre los ingresos deben ser complementados con otras bases informacionales que ilustren sobre diversas dimensiones de la vida humana, puesto que no todos los individuos tienen la misma capacidad de transformar medios como el ingreso en logros, lo que da como resultado la insuficiencia de oportunidades en las diferentes áreas (nutrición, salud, vivienda, participación en la vida social). La pobreza, de acuerdo con este enfoque, es la privación de alcanzar logros mínimos en las dimensiones de análisis consideradas.

Como ya se mencionó, Sen introduce el concepto de *capacidades* para superar el enfoque de las necesidades básicas y así referirse a una dimensión de libertad, la de poder elegir entre diversas opciones de realizaciones, que entiende como las dimensiones del ser y del hacer (Boltvinik, 2003). En líneas generales, sugiere enfocar el estudio del fenómeno en cuestión a través de la observación directa de los individuos y desarrolla una teoría sobre funcionamientos y capacidades, en la que los primeros representan lo que los individuos pueden ser o hacer con los bienes que poseen, mientras que las segundas están formadas por los conjuntos disponibles para la elección efectiva de los individuos, es decir, la libertad de elección en términos de esos funcionamientos (Sen, 2003).

El argumento central de este autor estriba en la idea de que el elemento constitutivo del nivel de vida y de la pobreza es la vida que efectivamente se puede llevar, y no los bienes o dinero que se poseen. “Desde este enfoque la pobreza es considerada como la imposibilidad o el fracaso en las necesidades para alcanzar determinados niveles mínimamente ‘aceptables’ de dignidad humana” (Lépore, 2007, p. 9).

Según lo ya expuesto, algunos autores han identificado capacidades básicas o necesidades humanas universales y sus criterios de medición (Max Neef, 1993; Nussbaum, 2012). Otros (Lépore; 2007; Minujín, Capuano & Llobet, 2013) han desarrollado un enfoque basado en los derechos humanos y, teniendo en cuenta todo lo anteriormente comentado sobre las necesidades y capacidades, encuentran en la justicia un lenguaje de entendimiento universal desde el que anclar un criterio de pobreza. Específicamente, la falta de cumplimiento de los derechos humanos relacionados con las necesidades básicas y la insuficiencia de recursos económicos pueden considerarse como pobreza. Esta perspectiva tiene el mérito de traducir las capacidades y necesidades del desarrollo humano en términos de derechos humanos, “logrando sentar las bases de un marco de acción legitimado para la elaboración de una estrategia mundial de combate de la pobreza de amplia aceptación internacional” (Lépore, 2007, p. 18). Entonces, el concepto en cuestión debería combinar tanto las necesidades básicas insatisfechas como el obstáculo para desplegar las capacidades humanas (o la carencia de oportunidades de desarrollar lo que se considera valioso), entendidas por Sen como “las habilidades para elegir libremente, tomar decisiones razonadas y actuar en consecuencia para alcanzar una vida digna” (según cita de Suárez, Mitchell & Lépore, 2014, p. 29).

Intentar definir la pobreza y su correspondiente medición según la concepción que se tenga del ser humano es un esfuerzo que se debe hacer en las diversas comunidades para establecer la forma de ayudar a quienes en ella se encuentran a salir de esa indigna situación humana. Parecería conveniente en esta tesis sostener una mirada integral del desarrollo humano, según la cual la persona puede expandir sus capacidades a través de la educación y un trabajo digno, satisfacer sus necesidades materiales, afectivas y espirituales, e insertarse en una comunidad.

2.4. Vulnerabilidad

Tal como se mencionó anteriormente, si la idea de *pobreza* se expresa desde una condición de necesidad resultante solo de la insuficiencia de ingresos, se encuentra limitada para comprender el multifacético mundo de los desamparados. En estudios que siguieron a los comentados en el apartado anterior, se fue introduciendo la noción de *vulnerabilidad*, relacionada con la pobreza estructural y la línea de indigencia (LI). “El concepto da cuenta de situaciones o condiciones de largo plazo, pero, en momentos en los que la estructura produce situaciones marginales o precarias, también puede explicar la dinámica y la transitoriedad de la pobreza” (Spicker, Álvarez Leguizamón & Gordon, 2009, p. 215).

La perspectiva que plantea la vulnerabilidad se origina para dar cuenta de la indefensión, la inseguridad y la exposición a riesgos sociales que provocan los eventos extremos, como un terremoto o un tsunami. Sin embargo, al evidenciar que estos fenómenos naturales afectan con mayor fuerza a las poblaciones desfavorecidas, otorga una visión más integral sobre las condiciones de vida de pobreza y, al mismo tiempo, considera la disponibilidad de recursos y las estrategias de las propias familias para enfrentar los impactos que las afectan (Busso, 2001; OEI, 2010; Pizarro, 2001). Se podría afirmar que estos dos conceptos –*pobreza y vulnerabilidad*– se articulan y se complementan (Busso, 2001). También se podría aducir que una persona, un hogar o una población vulnerables se encuentran en riesgo de quedar excluidos de ciertos beneficios básicos, así como también de recuperarlos, de volver a ser incluidos; por lo tanto, es un estado o situación flexible. Remite, entonces, a una zona ubicada entre las situaciones de “integración” (ingresos estables, lazos sociales sólidos) y de “exclusión” (carencia de trabajo, debilidad en los vínculos relacionales). Saraví (2007) comenta que “la exclusión social como enfoque nos invita a dirigir nuestra mirada precisamente a aquellas zonas grises de vulnerabilidad; zonas en las que emergen y se desarrollan procesos [...] de acumulación de desventajas” (p. 46).

En su origen, el concepto se utilizó para la detección, la prevención y la recuperación de los daños surgidos debido a las catástrofes naturales, tales como inundaciones, huracanes, terremotos, erupciones de volcanes, etcétera. Luego se fue extendiendo hacia la vulnerabilidad social, debido a que varias regiones del mundo fueron afectadas por desastres naturales. Aunque la geografía sea la

ciencia que principalmente analiza las causantes de los mismos, la preocupación se traslada a los daños que sufren las comunidades y, en ese sentido, la vulnerabilidad social aparece como principal determinante (Foschiatti, 2009).

Etimológicamente, *vulnerabilidad* significa “la cualidad que tiene alguien para ser herido”. Uno de sus múltiples empleos consiste en la delimitación de segmentos de la población que tienen probabilidades de ser afectados por eventos nocivos. El término “expresa tanto la exposición al riesgo como la medida de la capacidad de cada individuo, grupo familiar o población para enfrentarlo a través de una respuesta” (Foschiatti, 2009, p. 24). Entre los fenómenos que contribuyen a generar vulnerabilidad social se encuentran “el deterioro de la calidad de vida, la inestabilidad económica, la pobreza de amplios sectores de la sociedad, la fragmentación social y la precariedad en los sistemas defensivos de la población ante los riesgos” (p. 15). Por eso, resulta importante diagnosticar la calidad de vida de la población para buscar soluciones reales que partan de la percepción de la población sobre los riesgos.

Para analizar el concepto de *vulnerabilidad social*, existen dos paradigmas: uno centrado en la cualidad del sujeto o los hogares por su situación de indefensión, en el que aquella se entiende como la insuficiencia o la incapacidad para aprovechar las oportunidades disponibles (Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, División de Población de la CEPAL [CELADE], 2002; Katzman, 2000, 2011; Katzman & Wormald, 2002; Pizarro, 2001). Otro se basa en el contexto, el entorno, como factor principal de exposición a riesgos sociales o inseguridad (Rodríguez Vignoli, 2000). Estas conceptualizaciones de la vulnerabilidad se diferencian de otra interpretación que “se concentra en el efecto conjunto de factores de riesgo que aquejan a diversas unidades sociales” (González, 2009). Quienes siguen esta tendencia proponen la noción de *vulnerabilidad sociodemográfica*, según la cual, a la exposición a riesgos se le adicionarían la incapacidad para enfrentarlos y la inhabilidad para adaptarse activamente al nuevo escenario (CELADE, 2002; Pizarro, 2001).

Busso (2001) define la *vulnerabilidad* como “una noción multidimensional en la medida que afecta tanto a individuos, grupos y comunidades en distintos planos de su bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades” (p. 8), en la que interactúa una constelación de factores internos y externos que convergen en un

individuo, un hogar o una sociedad en un tiempo y un lugar determinados. Afirma también:

La noción de vulnerabilidad social tiene su propia particularidad y tiene características distintas a otros enfoques como el de pobreza, marginalidad o exclusión social. Estos enfoques son distintos en la medida que varían sus conceptos, sus enfoques y sus preocupaciones políticas, pero pueden ser complementarios. Cada enfoque arroja luz propia sobre aspectos específicos, y permite vincularlos con un escenario de principios de siglo que parece marcado por la incertidumbre e inestabilidad laboral, salarial y de ingresos de los individuos; cambios en los arreglos familiares; modificaciones en la institucionalidad política, transformaciones en las redes de seguridad social y por la debilidad de las comunidades inmersas en un proceso complejo de descentralización y globalización que presenta renovados y múltiples desafíos a las políticas de desarrollo local y nacional. (p. 17)

Saraví (2007) sugiere que se estarían desplazando los estudios cuantitativos de medición de pobreza y vulnerabilidad hacia las dimensiones cualitativas de esos fenómenos para comprender de forma más global la repercusión social y analizar una “nueva pobreza” o “nuevos pobres”, ya que sugiere que la pobreza no es la misma que la de décadas anteriores.

Para ilustrar las nociones de *pobreza* y de *vulnerabilidad* descriptas anteriormente, se presentan a continuación tres informes recientes de instituciones públicas y privadas que dan cuenta de diferentes datos y puntos de vista acerca de estas realidades.

2.5. Informes de instituciones públicas y privadas

Para referirnos al debate actual en relación con la pobreza, se consideran de utilidad los informes presentados por tres organismos de Argentina a principios de 2019: el Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC), la filial argentina del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) y el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (ODSA). Las dos primeras son entidades públicas, una nacional y la otra internacional, respectivamente; la segunda es una institución privada nacional.

2.5.1. Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina

El Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (INDEC) explica al comienzo de su informe del primer trimestre de 2019 que está “desarrollando nuevos avances metodológicos en la forma de medición de pobreza” (INDEC, 2019, p. 9). Al ser un tema en estudio, puede presentar variaciones en relación con informes anteriores o posteriores al que se utiliza en el presente trabajo. Para este organismo, la medición de la pobreza con el método de la línea de pobreza (LP) consiste en establecer, a partir de los ingresos de los hogares relevados por la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y los datos de los censos, si estos tienen la capacidad de satisfacer –por medio de la compra de bienes y servicios– un conjunto de necesidades alimentarias y no alimentarias consideradas esenciales. Para calcular la LP es necesario “contar con el valor de la canasta básica alimentaria (CBA) y ampliarlo con la inclusión de bienes y servicios no alimentarios (vestimenta, transporte, educación, salud, etcétera), con el fin de obtener el valor de la canasta básica total (CBT)” (p. 11).

Para delimitar la línea de indigencia (LI) se procura establecer si los hogares cuentan con ingresos suficientes como para cubrir una canasta de alimentos (CBA) “capaz de satisfacer un umbral mínimo de necesidades energéticas y proteicas; los hogares que no lo superan son considerados indigentes” (p. 9). Es decir, dentro de los pobres, son indigentes quienes no acceden a la CBA. El valor de esta no es igual para todos los hogares, ya que varía de acuerdo con la composición del hogar, es decir, la cantidad de miembros convivientes.

2.5.2. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

El informe presentado por la filial argentina del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) en marzo de 2019, titulado *Efectos de la situación económica en las niñas, niños y adolescentes en Argentina*, resulta de especial interés para esta tesis porque está basado en la percepción de los mismos protagonistas.

La aproximación metodológica del estudio es de corte cualitativo y etnográfico, a partir de encuentros presenciales y talleres dialógicos. El protocolo de trabajo consistió en la realización de un estudio de casos en municipios particulares del país para conocer y documentar de primera mano el estado del bienestar

infantil, identificar necesidades y derivar recomendaciones puntuales para proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes, en el marco de la actual situación que atraviesa el país. (UNICEF, 2019, p. 8)

Además, “el análisis posee una mirada transversal de género dirigida a identificar si hay efectos diferenciales tanto en mujeres adultas como en las niñas y adolescentes” (p. 9), cuestión que también es relevante para el presente trabajo.

El documento señala que, en el período relevado, los problemas más acuciantes de los hogares vulnerables son el desempleo, la precarización laboral, los déficits habitacionales y la caída del poder adquisitivo. Los últimos datos analizados por UNICEF muestran que un 42% de los niños, niñas y adolescentes vive bajo la LP y de ese porcentaje un 8,6% vive bajo la LI. Asimismo, un 48% de los niños, niñas y adolescentes sufre al menos una privación en sus derechos básicos y fundamentales (UNICEF, 2019).

La canasta de alimentos disponible en los hogares de las comunidades que participaron del estudio depende en gran medida del acceso a bolsones, cajas de alimentos y apoyos alimentarios gubernamentales. Diversos referentes manifestaron que estas ayudas no alcanzan para cubrir las necesidades alimentarias de las familias y la provisión de alimentos resulta insatisfactoria y de mala calidad nutricional. Funcionarios locales resaltaron que los apoyos que los gobiernos reciben de organizaciones de la sociedad civil y las empresas han disminuido en cantidad y variedad, lo que se traduce en menos alimentos entregados. En el período del estudio, diferentes mujeres relataron la insuficiencia del monto de la Asignación Universal por Hijo (AUH) y otros programas, que generaba la puesta en práctica de estrategias como el “fiado” (llevar productos contando con la fe del vendedor en el compromiso de pago futuro del comprador), la venta de bienes propios, el trabajo infantil y la restricción severa en las compras de insumos básicos para el funcionamiento y bienestar del hogar.

Tal como comentó en Radio Nacional la oficial de política social de UNICEF Carolina Aulicino (Anguita, 2019, 28 de marzo), entre las conclusiones del informe se consigna que los niños viven la pobreza con mayores niveles de estrés, angustia y preocupación; aparece la violencia y desaparece lo lúdico, ya que tienen que asumir otras responsabilidades. Hay un empeoramiento de la dieta (comen más harina y azúcares), menos acceso a medicamentos y mayor exposición a situaciones de violencia y maltrato dentro y fuera de la familia. Al ayudar en las

tareas domésticas, aparece el trabajo infantil. “La pobreza es no poder jugar”, expresó uno de los chicos entrevistados. Las niñas deben hacerse cargo del cuidado de los hermanos y asumir roles de adulto muy tempranamente mientras sus padres salen a trabajar.

Se destaca, además, que en este contexto las estrategias de supervivencia en su mayoría son decididas y puestas en marcha por mujeres, y recae sobre ellas la responsabilidad de administrar los escasos recursos y hacer frente a la situación de empeoramiento de la economía del hogar. Contar con un sistema público de cuidados de calidad y promover una distribución más equitativa de las tareas domésticas y de cuidado (tanto en el interior de los hogares como hacia afuera) es todavía un desafío pendiente que permitiría, a la vez, asegurar los derechos de los chicos y chicas, evitar situaciones de abandono escolar de niñas y adolescentes causado por las responsabilidades de cuidado y una mayor inserción laboral femenina, con su consiguiente efecto en la reducción de los niveles de pobreza infantil.

2.5.3. Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina

El Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (ODSA) tiene como objetivo presentar, desde un enfoque de derechos, el estado de desarrollo humano y social del país. Se aborda el estudio de dimensiones centrales para el desarrollo humano:

- Subsistencia
- Hábitat y vivienda
- Trabajo y seguridad social
- Salud
- Educación
- Cohesión social
- Confianza democrática
- Participación ciudadana

Para ello, la institución trabaja en tres grandes líneas de investigación. La primera de ellas es el Barómetro de la Deuda Social Argentina, que se orienta al estudio de las carencias de la población en relación con el desarrollo de sus capacidades humanas y su integración social. Se elaboran anualmente informes sobre la base de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA), que permite monitorear diversos indicadores de los déficits analizados. Asimismo, se publican informes temáticos que profundizan el estudio de diversos aspectos que inciden en la deuda social. El Barómetro de la Deuda Social Argentina también presenta una serie de testimonios, con el objeto de mostrar la realidad analizada desde el prisma de sus protagonistas.

La segunda línea de investigación está conformada por el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, que incluye análisis fundamentalmente cuantitativos –aunque también, en menor medida, cualitativos– de las diversas dimensiones que afectan el desarrollo de la infancia y la adolescencia. Se realizan estudios longitudinales sobre siete dimensiones de los derechos humanos: la alimentación, el hábitat, la atención de la salud, la estimulación y socialización, el acceso a la información, la educación y la protección contra el trabajo infantil.

Finalmente, el Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores se centra en las situaciones de vulnerabilidad que afectan a los adultos de edad avanzada. Para ello, presta especial atención a tres ejes: la evaluación sistemática de las problemáticas que atraviesa este grupo social, la concientización por parte de las distintas capas de la sociedad acerca de aquellas y el fortalecimiento de las organizaciones e iniciativas que buscan la promoción de los adultos mayores.

En marzo de 2019, el Barómetro de la Deuda Social Argentina del ODSA publicó un informe (Bonfiglio, 2019) en el que se analiza la pobreza como fenómeno multidimensional y se tienen en cuenta, fundamentalmente, dos espacios de privación: el del bienestar material y el de los derechos humanos. Los resultados a los que se arribó, según destacó Juan Bonfiglio, autor del trabajo, en el programa televisivo *La Lupa*, evidencian que “la cifra más alarmante es el incremento en el nivel de indigencia. Más allá de los ingresos preocupa el acceso a la alimentación, salud y empleo (según el enfoque multidimensional)” (Rodrigues, 2019, 1º de abril).

2.5.4. Síntesis comparativa de los tres informes

A continuación, se presenta una síntesis de los datos más significativos de los organismos presentados:

	INDEC	UNICEF	ODSA
Fecha de publicación	Marzo de 2019	Marzo de 2019	Marzo de 2019
Título	<i>Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2018</i>	<i>Efectos de la situación económica en las niñas, niños y adolescentes en Argentina</i>	<i>Pobreza multidimensional fundada en derechos económicos y sociales. Argentina Urbana: 2010-2018</i>
Autores	Guillermo L. Manzano, Sandra Duclós y equipo.	Sebastián Waigrais, María Fernanda Paredes, Carolina Aulicino.	Agustín Salvia (coordinador), Juan Ignacio Bonfiglio.
Objetivo del informe	Medir las necesidades de la población por ingreso, según LP/LI.	Conocer las voces de los niños, niñas y adolescentes en relación con la pobreza.	Elaborar una medida de pobreza que contemple seis dimensiones desde el Enfoque de Derechos (alimentación y salud, servicios básicos, vivienda digna, medio ambiente, accesos educativos, y empleo y seguridad social). Se considera <i>pobre</i> aquella persona que carece al menos de dos dimensiones (los ingresos y otra).
Principales conclusiones	<ol style="list-style-type: none"> 1. La pobreza llegó al 32% de la población (frente a 25,7% del período anterior) y la indigencia al 7,7% (frente al 4,8% del mismo período de 2017) de los argentinos. 2. La región más pobre es la del noreste. 3. Los más afectados son los niños de 0 a 14 años (46,8%). 	A través de las voces de los niños, se da cuenta del aumento de la pobreza, lo que empeora especialmente la alimentación (cantidad y calidad). Se consigna que el 42% de niños, niñas y adolescentes se encuentra bajo la LP y que el 8,6% vive en hogares cuyos ingresos no alcanzan la CBA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La pobreza es la más alta de la década: 31,3% de la población. 2. Cuando se permanece en pobreza en tres dimensiones se denomina <i>pobreza estructural</i>: 18% población. 3. 6 de cada 100 hogares urbanos (en los que vive el 7,9% de la población) experimentan inseguridad alimentaria severa (experiencias frecuentes de hambre).

Cuadro 5. Síntesis comparativa de los informes presentados por INDEC (2019), UNICEF (2019) y ODSA (Bonfiglio, 2019). Fuente: elaboración propia.

La información proporcionada por los tres organismos da cuenta de un aumento de la pobreza en la población argentina a nivel general, a pesar de la variación de algunos indicadores que están en permanente monitoreo y registro. Los datos del ODSA y de UNICEF coinciden en alertar sobre la carencia alimentaria y los resultados del INDEC y de UNICEF refuerzan que esta se produce en la infancia. A pesar de todo, se percibe en los textos completos de los informes analizados una mayor concientización, por parte de los estudiosos del tema, respecto a la falta de una política estructural que permita la modificación de estas condiciones para la disminución de la pobreza y para generar escenarios sociales más equitativos.

En relación con los años en que se realizó el trabajo de campo, 2015 y 2016, la información oficial del INDEC refiere que “las series publicadas con posterioridad al primer trimestre de 2007 y hasta el cuarto trimestre de 2015 deben ser consideradas con reservas” (INDEC, 2019, p. 9). A partir del año 2016, el INDEC reanudó la elaboración y la difusión de los indicadores de pobreza e indigencia. En el primer informe de esa etapa, presentado el 23 de agosto de 2016, publicó el *Anexo Informe de prensa. Mercado de trabajo: principales indicadores. Segundo trimestre de 2016*. Por lo tanto, no se disponen de cifras comparables con la actualidad.

En cambio, el informe del ODSA comentado presenta cuadros comparativos sobre hogares y población en situación de pobreza e indigencia, reproducidos a continuación (figuras 2 y 3), que abarcan el período 2010-2018. Se recuadran los años de inmersión en el campo:

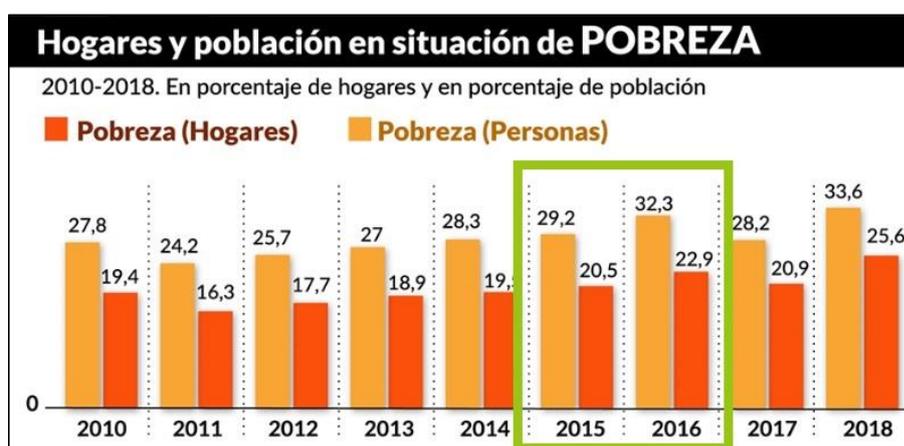


Figura 2. Porcentaje de hogares y población en situación de pobreza.
Fuente: Dinatale (2018, 13 de diciembre, editado).



Figura 3. Porcentaje de hogares y población en situación de indigencia.
Fuente: Dinatale (2018, 13 de diciembre, editado).

Se observa un aumento de la pobreza en 2015 y 2016, no así de la indigencia; y es mayor el porcentaje de personas que de hogares en esa situación para ambas variables. Con respecto a los resultados obtenidos, Agustín Salvia, director del Observatorio de la Deuda Social de la UCA, expresó al medio de comunicación local *Infobae*:

Este es un informe que no responde a una intencionalidad política o partidaria sino que es el reflejo de un estudio científico que responde a una Argentina que vive con muchas desigualdades, una inflación que pegó mucho en la población y una importante franja de los argentinos que no tienen trabajo. (Dinatale, 2018, 13 de diciembre)

Por último, si bien el trabajo de UNICEF seleccionado no tiene comparación posible con la etapa de inmersión en el campo, por estar basado en testimonios de niños y niñas, en el informe sobre el estado mundial de la infancia en 2014 se hace referencia a los 25 años de la Declaración de los Derechos del Niño, promulgada por la ONU, que se celebraban ese año. Al respecto, se refiere que “el informe promueve la innovación y ampliar a una mayor escala las mejores y más brillantes soluciones provenientes de las comunidades para el beneficio de todos los niños” (UNICEF, 2014, p. iii). Se entiende que el caso de estudio seleccionado podría ser una de esas “brillantes soluciones” promovidas por el organismo internacional.

2.6. Las villas de emergencia en la ciudad de Buenos Aires: territorios de exclusión

Por la abundante y creciente presencia de estos territorios segregados y vulnerables –que evidencian la fragilidad de los circuitos de inclusión social en los que permanecen sus habitantes–, se tratarán de manera especial las características de las villas de emergencia y los asentamientos precarios, puesto que algunos están ubicados a pocas cuadras del colegio que se analizó²⁸ y buena parte de la población escolar vive en una zona de esas características. De acuerdo con la organización TECHO (2016), los asentamientos son

un conjunto de un mínimo de ocho familias agrupadas o contiguas, en donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo, ni acceso regular a al menos dos de los servicios básicos: agua corriente, energía eléctrica con medidor domiciliario y/o sistema de eliminación de excretas a través de la red de alcantarillado regular. (pp. 12-13)

A la vez, hay dos tipos de asentamientos precarios: las villas de emergencia (a las cuales se accede por pasillos estrechos y tienden a crecer en altura) y los asentamientos informales (más recientes que las villas, intentan mantener la traza urbana de parcelas y tienen menor densidad de población). Kaztman (2011) afirma que “los mayores riesgos al desarrollo del capital humano en los niños se localizan en los asentamientos precarios” (p. 10) o en los núcleos habitacionales transitorios (NHT), considerados estos como el “conjunto de viviendas multifamiliares que surgen para dar una solución habitacional transitoria a los habitantes de las villas, mientras se edifican los departamentos o casas definitivas que se adjudicarán en propiedad” (Dirección General de Estadística y Censos, 2015, p. 2).

2.6.1. La villa 21-24 Zavaleta

La villa 21-24 Zavaleta se encuentra en las inmediaciones de los colegios Buen Consejo y Cruz del Sur, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.²⁹ De allí procede aproximadamente el 60% del alumnado de esas instituciones. Si bien se encuentra en los márgenes del sur de la ciudad, a la vera del Riachuelo, cabría

²⁸ Ver figuras 5 y especialmente 6.

²⁹ En cuanto a la organización territorial, la villa 21-24 Zavaleta comprende tres sectores que cubren una superficie de 65,84 hectáreas. Se estima que allí habitan 45.285 personas y 11.321 grupos familiares. Fuente: https://web.archive.org/web/20091007232607/http://estatico.buenosaires.gov.ar:80/areas/jef_gabinete/riachuelo/documentos/villa_21_24_barracas.pdf.

esperar que, por ubicarse en un centro urbano de gran magnitud, sus habitantes tuvieran mayor oferta de oportunidades de inclusión y movilidad social; no obstante, sigue siendo un territorio fragmentado. Suárez, Mitchell y Lé pore (2014) coinciden con Tenti Fanfani (2007) en señalar que la concentración territorial de la pobreza en las villas redund a en la *guetificación* de los territorios, es decir, el aislamiento geográfico y social de un grupo humano. Esta situación dificulta la integración de la población a la ciudad, debido a la estigmatización de sus pobladores y a la conformación de circuitos diferenciales de satisfacción de necesidades. “Su permanencia y crecimiento remiten a la persistencia de la marginalidad y de la informalidad” (Suárez, Mitchell & Lé pore, 2014, p. 29). Se enumeran a continuación algunas de las características de este territorio:

- Informalidad, principalmente en la fragilidad de los vínculos laborales y de tenencia de la vivienda.
- Crecimiento demográfico acelerado por efecto de los inmigrantes (especialmente de países limítrofes), necesitados de vivienda y trabajo.
- Ausencia de conexión a la red cloacal en la cuarta parte de los hogares, con los riesgos sanitarios que esto supone.
- Ausencia de conexión eléctrica formal en más de dos tercios de los hogares.
- Acceso al agua corriente bastante satisfactorio: un 95% de los hogares dispone de agua potable.
- Accesibilidad y conectividad dificultosa a través del transporte público.
- Aprovechamiento satisfactorio de escuelas y centros de salud dentro de las villas, aunque estos no llegan a cubrir todas las necesidades de la población.

A continuación se presentan cuatro mapas que muestran el territorio seleccionado para la investigación. En ellos se puede apreciar un progresivo acercamiento a la zona en cuestión.



Figura 4. Ubicación de la villa 21-24 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Fuente: TECHO (editado).

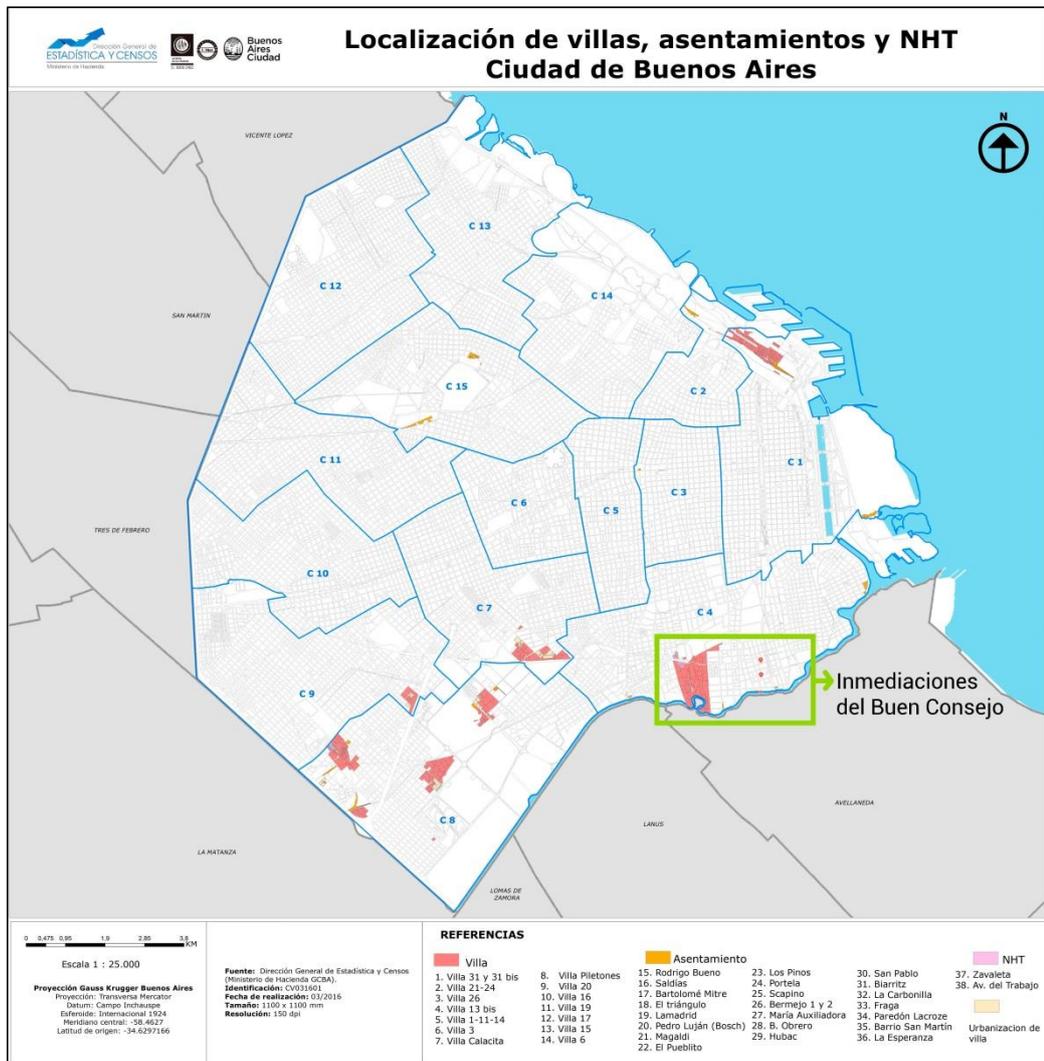


Figura 5. Localización de villas, asentamientos y núcleos habitacionales transitorios (NHT) por comuna de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2016.
Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos (editado).



Figura 6. Ubicación geográfica de las sedes del colegio Buen Consejo. Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos (detalle editado).



Figura 7. Vista satelital de las sedes del colegio Buen Consejo. Fuente: elaboración propia.

A modo de cierre, es posible afirmar que el análisis de los conceptos de *inclusión* y *exclusión*, *pobreza* y *vulnerabilidad* resulta indispensable para el abordaje del caso del colegio Buen Consejo, dado que este se encuentra ubicado en un contexto de desigualdad social. A su vez, para poder precisar adecuadamente tales nociones, el enfoque más apropiado parece ser el multidimensional, que contempla tanto las cuestiones relacionadas con la mera subsistencia material como las relativas a las capacidades de desarrollo humano.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se da cuenta del proceso mediante el cual se llevó a cabo la investigación en la escuela-caso seleccionada. Se detallan los pasos, las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, y el procedimiento a través del cual estos fueron descritos, analizados e interpretados para responder a la pregunta general que guía esta investigación, a saber, cuál es la relación entre la inclusión escolar y la educación diferenciada de mujeres y varones en un colegio ubicado en una zona vulnerable.

El trabajo de campo se realizó en dos períodos: mayo, junio y agosto de 2015, y abril y mayo de 2016. De la inmersión en el lugar fueron surgiendo diferentes conceptos que llevaron a modificar el objetivo general. En la primera etapa (2015) se pensaba analizar los efectos que producía la educación diferenciada en zonas vulnerables. Sin embargo, esa instancia evidenció la necesidad de incorporar como categoría de análisis, junto con la *educación diferenciada por sexos*, la *inclusión escolar*, porque los protagonistas entrevistados le daban gran importancia a esta última. De allí que, en una segunda etapa de trabajo de campo (2016) se haya abordado esta otra categoría y la eventual relación entre ambas. Tal ampliación y modificación de las categorías fue posible por la flexibilidad del diseño cualitativo. Como afirma Mendizábal (2006): “El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el *proceso* de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos” (p. 67, cursivas en el original). En el mismo sentido, afirma Gibaja (2005): “En el proceso de comparación constante entre sus observaciones y sus categorías (Glaser, 1969) [el investigador] debe estar dispuesto a redirigir las primeras y reelaborar las segundas si nuevos datos significativos así lo sugieren” (p. 4).

3.1. Diseño de la investigación

Por la naturaleza de la pregunta inicial –a saber, ¿cuál es la relación entre la inclusión escolar y la educación diferenciada de mujeres y varones en un colegio ubicado en una zona vulnerable?–, se ha optado por un enfoque cualitativo, ya que, como expresan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), “la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364). Por ello, esta tesis se enmarca en un abordaje etnográfico. Siguiendo la propuesta de los mismos autores, el diseño es exploratorio, descriptivo y de corte transversal. Se tratará de una mirada holística, en cierto sentido, pues, dentro de los límites de la percepción y la capacidad personal, debiera tenderse a proporcionar una *descripción densa* (Geertz, 1973; Gibaja, 2005) y rigurosa de la relación entre los elementos característicos de un grupo singular, que busca interpretar aquello que describe y comprender su motivación; de lo contrario, la representación puede ser distorsionada (Woods, 1987).

En el abordaje del método etnográfico, el registro, el análisis y la interpretación de los datos se hacen de manera conjunta y continua. Como expresa Ameigeiras (2006), se trabajarán tres elementos a lo largo de la investigación:

La descripción de la cultura en primer lugar; la necesidad de comprender los significados de las acciones y sucesos presentes en las mismas, en segundo lugar; y finalmente el requerimiento de hacerlo en forma acorde al ‘punto de vista’ de quienes la viven. (p. 114)

Por esta razón, junto con la perspectiva etnográfica, se conjugan elementos de la Teoría Fundamentada, ya que la investigación se basará en “datos recogidos sistemáticamente y analizados a lo largo del proceso de investigación” (Strauss & Corbin, 1998, p. 9). Los datos obtenidos, señalan estos autores, son los que generan el entendimiento de un fenómeno, generan teoría. Se combinará la conceptualización de esta información con la revisión bibliográfica disponible hasta el momento sobre las dos categorías propuestas por separado.

En este trabajo se utiliza el vocablo *categoría*, tal como lo hacen Strauss y Corbin (1998), para significar la agrupación de conceptos en términos explicativos más genéricos. Los nombres de las categorías proceden, entonces, tanto del

conjunto de conceptos descubiertos en los datos (“códigos *in vivo*”, en la denominación de Glaser y Strauss (1967); “categorías propias”, para Bertely Busquets (2000)), como de la bibliografía especializada (“códigos *in vitro*”, “categorías teóricas o prestadas”, respectivamente). Se destaca que, en función del objetivo de la tesis, las categorías serán abordadas atendiendo fundamentalmente al significado que los participantes les otorgan a sus interpretaciones de la realidad.

A partir de estos procesos, en las etapas posteriores del análisis el investigador debería poder llegar a lo que Geertz (1973) ha llamado *descripción densa* (*thick description*), terminología con la que intenta rescatar el carácter interpretativo, detallado y en profundidad de la versión antropológica de una circunstancia particular. Una descripción densa busca interpretar lo observado para rendir cuenta del discurso social, “rescatar lo ‘dicho’ de sus ocasiones precedidas y fijarlo en términos permanentes” (Geertz, 1973, p. 20, según cita de Gibaja, 2005, p. 4).

El colegio Buen Consejo resulta de especial interés para la pregunta de investigación. Por lo tanto, se propone un estudio de caso, ya que, para este método, el fin último es comprender, más que predecir. Para Yin (1990), “un estudio de caso es una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real” (p. 9). En el mismo sentido, Simons (2011) afirma que “el estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto” (p. 21). Se trata de un estudio de caso intrínseco pues, como señala Stake (1998), “no es posible ‘elección’ alguna” (p. 16) y señala que en estas ocasiones “la investigación del caso [...] nos viene dada, incluso nos vemos obligados a tomarla como objeto de estudio” (p. 17), porque el criterio esencial para su selección es “la *máxima rentabilidad* de aquello que aprenderemos” (ídem, cursivas en el original). Se impone como el caso perfecto para el análisis de la relación de ambas categorías.

La originalidad del presente trabajo, entonces, reside en la combinación de las dos categorías en estudio, *educación diferenciada e inclusión escolar*, para encontrar “nuevas formas de entender los procesos sociales que tienen lugar en ambientes naturales” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, p. 493). Tal como propone Simons (2011), se intenta describir, analizar e interpretar los datos para hallar categorías, temas y creencias emergentes de la población seleccionada. Se

efectivizará un método etnográfico “realista” o mixto, ya que, como se mencionó anteriormente, algunas categorías fueron preconcebidas antes del ingreso al campo y otras emergieron durante el trabajo empírico en el recorte del caso escogido. La observación, la descripción, el análisis y la interpretación de la eventual relación entre ambas categorías facilitarán la elaboración de codificaciones que posibiliten encontrar nuevos significados. Finalmente, se destaca que esta combinación resulta inédita en nuestro país y, por eso mismo, sumamente atrayente e interesante para su estudio.

A la luz del objetivo general de esta tesis –comprender e interpretar, a través de la voz de los actores, la relación entre las categorías *inclusión escolar* y *educación diferenciada por sexos*–, se han desglosado varios objetivos específicos. Estos fueron variando conforme se avanzaba en el proceso relevamiento, análisis e interpretación de los datos, ya que los informantes iban priorizando determinadas cuestiones, como se verá en el capítulo de interpretación. Ellos, tal como se consignó oportunamente, son:

- Indagar y comprender la representación que poseen los participantes acerca de cada una de las categorías de análisis, *inclusión escolar* y *educación diferenciada por sexos*, individualmente consideradas.
- Analizar las semejanzas y diferencias entre las representaciones de distintos actores para cada categoría.
- Comprender e interpretar, a través de la voz de los actores, la relación percibida entre ambas categorías en 2015 y 2016.
- Ampliar y profundizar la comprensión de las categorías de análisis mediante la triangulación de los datos obtenidos en el campo y las diversas perspectivas teóricas.

Los objetivos específicos permitirán estructurar la interpretación de los datos obtenidos en el campo y guiar el análisis de los informes de los actores, de manera que todo contribuya a comprender con mayor profundidad el objeto de la investigación.

3.2. Objeto de la investigación

El objeto de estudio ligado a la pregunta inicial será la relación entre las categorías *inclusión escolar* y *educación diferenciada* en un contexto geográfico determinado (zona vulnerable), con el propósito de indagar el objetivo general y dar respuesta a las preguntas específicas que guían el presente estudio. Estas podrían sintetizarse en: ¿qué es la inclusión escolar para los participantes?, ¿cómo entienden ellos la educación diferenciada?, ¿qué relación existe entre la inclusión escolar y la educación diferenciada en una escuela en zona vulnerable?

3.2.1. Especificación de las categorías de estudio

Las propiedades iniciales de las categorías de estudio provienen tanto de la inmersión en el campo como de la revisión bibliográfica; se pueden modificar y, sobre todo, ampliar con la información que se recoja en la instancia propiamente empírica. En ese sentido, se denomina *codificación abierta* al proceso analítico por el cual se identifican los conceptos y sus propiedades (Strauss & Corbin, 1998).

Se entenderá la *educación diferenciada por sexos* como el sistema de organización escolar que separa chicos y chicas en todos o en algunos de los momentos de la vida escolar y que encuentra en la separación un medio para educar integralmente a los alumnos y las alumnas en su profunda igualdad y en sus diferencias, teniendo en cuenta la masculinidad y la feminidad libres de estereotipos. La interpretación basada en las diferencias, explicada anteriormente,³⁰ se ha estudiado de manera especial en las dos últimas décadas y se está implementando con éxito en aulas escolares (Camps Bansell, 2015; Chadwell, 2010; James, 2007, 2009). A su vez, como afirma Camps Bansell (2015), en una escuela de solo chicos o chicas las presiones de género se atenúan y se podría conseguir que cada uno desarrolle su aprendizaje con libertad y en igualdad de oportunidades. Por eso, se ha analizado otra forma de interpretación de la escuela diferenciada, la interpretación psicosocial.³¹

Por *inclusión escolar* se explicita en las personas entrevistadas la convivencia armónica en el aula de alumnos/alumnas de diferentes grupos sociales

³⁰ Ver apartado 1.5.1.

³¹ Ver apartado 1.5.2.

(en el caso estudiado, tanto habitantes de la villa 21-24 y del barrio de clase media cercano a la escuela, como también de argentinos y extranjeros). En algunos momentos de la investigación los participantes utilizaron el término como cuasisinónimo de *integración*, aunque en el transcurso del tiempo o de las miradas de las diferentes personas, los diferentes actores entrevistados fueron empleando un concepto con preferencia sobre el otro. También se hace alusión a la inclusión “hacia afuera” con universidades, ONG, comunidades barriales, parroquia, es decir, con las distintas instituciones con las que la escuela procura tender puentes. La inclusión escolar es un concepto complejo y en movimiento pero, según Amadio y Opertti (2011), “implica, esencialmente, diversificar entornos, ofertas y procesos pedagógicos para atender diversidades, compensar las diferencias y garantizar oportunidades equitativas de desarrollo colectivo e individual en un marco universalista de política pública” (p. 226).

No se abundará aquí en la explicación de las categorías, puesto que ya han sido estudiadas de manera pormenorizada oportunamente.³² Más adelante, se retomarán estas cuestiones para analizar la relación entre ellas a través de la voz de los actores de la institución y en diálogo con la teoría desarrollada.³³

3.3. Población: escenario de la investigación

El colegio Buen Consejo fue creado en 1917 por la Congregación de Hermanas de las Hijas de María de la Santa Unión de los Sagrados Corazones. Está ubicado en el barrio de Barracas, al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en las proximidades del Riachuelo. El entorno geográfico está constituido por un área fabril caracterizada por la existencia de grandes depósitos y escasos comercios, declarada *zona de atención prioritaria (ZAP)* por la administración de la ciudad. La institución estudiada cuenta con tres niveles educativos: inicial, primario y secundario. El nivel inicial es mixto, mientras que a los otros dos concurren mujeres y varones por separado. Las unidades de análisis que conforman la población son las dos sedes del mismo colegio: Buen Consejo de mujeres (BCM) y Buen Consejo de varones, sede Río Cuarto (BCV).

³² Ver capítulos 1 y 2, respectivamente.

³³ Ver capítulo 4.

En la actualidad, la institución cuenta con una matrícula de 210 alumnos en el nivel inicial, 423 alumnas en el primario y 236 en el secundario. Cruz del Sur, por su parte, imparte clases a 251 chicos en el nivel primario (“Celebró su centenario el colegio Buen Consejo de Barracas”, 2017, 27 de abril). Según un relevamiento realizado por la directora del secundario, desde los últimos años más de 90 egresadas se encuentran cursando carreras de grado, gracias a convenios entre el colegio y distintas universidades para el otorgamiento de becas a exalumnas. “En casi su totalidad, esas jóvenes son la primera generación en sus familias en acceder a los estudios universitarios” (ídem). En sus dos secciones, cuenta con más de 1100 alumnos, de los cuales el 60% proviene de las villas 21-24 y 26, dos de los asentamientos precarios más grandes de la ciudad de Buenos Aires. Los demás viven en zonas aledañas y en la provincia de Buenos Aires, fundamentalmente en la zona sur del conurbano. A su vez, un alto porcentaje de alumnos es extranjero y procede de países limítrofes.

El establecimiento pertenece a la Asociación para la Promoción Deportiva, Educativa y Social (APDES), una entidad sin fines de lucro. Como todos los institutos que esta administra, es laico, de gestión privada y católico no confesional (es decir, se enseña religión católica pero no depende de una parroquia). Actualmente la gestión fue delegada en la Asociación de Emprendimientos Sociales, Educativos y de Salud (AESES).

El colegio recibe un aporte del Estado del 100% de los sueldos docentes. Sus recursos económicos son escasos, muchas veces dificultan la gestión e impiden la puesta en marcha de los proyectos previstos para el desarrollo académico y la formación integral de los alumnos. Por otra parte, en BCV, el crecimiento natural de los grupos de alumnos que van ingresando cada año exige más espacios físicos.

Los padres abonan una cuota que, si bien no es suficiente para solventar los gastos de la formación de sus hijos, constituye una manera simbólica de comprometerse con el proyecto educativo. Para poder sostener económicamente el colegio, es necesario asignar a cada familia, mediante un sistema de becas, un padrino que colabore mensualmente para cubrir el resto de la cuota. La asociación trabaja arduamente para conseguir estos fondos.

El nivel socioeconómico de la gran mayoría de las familias es muy bajo. Muchas de ellas tienen algunas necesidades básicas insatisfechas; sin embargo, consideran la educación como el único y principal medio para desarrollarse en la vida y formarse como personas. El gran esfuerzo que realizan se traduce en que los alumnos son agradecidos y valoran lo que reciben.

Muchas de las familias son monoparentales; en otros casos, los alumnos están a cargo de adultos que no son los progenitores (viven con sus abuelos, tíos o padrinos, o con alguna “madre del corazón”). Los padres, en un porcentaje significativo, se desempeñan como albañiles, en tareas de construcción o en talleres mecánicos; las madres, como empleadas domésticas. Son pocos los que acceden a trabajos formales, administrativos o de otra índole. Estos empleos generalmente son esporádicos y poco estables. Por tales motivos, los alumnos muchas veces están solos en sus casas y expuestos a situaciones de abandono, falta de afecto o peligro.

3.3.1. Un poco de historia

La historia de la institución está estrechamente vinculada con la zona geográfica en la que está ubicada y con el deseo fundacional de brindar una educación de calidad a niñas de entornos desfavorecidos que hasta la actualidad viven allí.

En 1918, las Hijas de María, exalumnas del colegio de la Santa Unión de los Sagrados Corazones, ubicado en el centro porteño (Esmeralda y Córdoba), levantaron ese colegio para dar una educación de calidad gratuitamente a chicas de familias pobres en el barrio de Barracas, en una zona fabril y de depósitos cercana al Riachuelo. (“Celebró su centenario el colegio Buen Consejo de Barracas”, 2017, 27 de abril)

El colegio fue inaugurado como “Escuela Gratuita de Nuestra Señora del Buen Consejo”, en un terreno donado por Laura Pereyra Iraola, para dar asilo a las primeras 250 niñas, y fue entonces un modelo entre los de su género. Contó en sus inicios con el patrocinio y el apoyo económico de muchas mujeres de la alta sociedad porteña. Los planos del edificio fueron diseñados gratuitamente por el

renombrado arquitecto de la época Alejandro Christophersen.³⁴ En 1912 comenzó la recaudación de fondos para la construcción de la sede y en 1914 el Congreso de la Nación Argentina aprobó una partida de veinte mil pesos para comenzar la edificación (“Escuela Gratuita del Buen Consejo”, 1919, diciembre). El terreno mide 91 metros de frente por 50 metros de fondo.

Desde 1917 hasta el presente, el colegio ha sufrido varias transformaciones, que se podrían agrupar, en relación con la categoría de análisis *educación diferenciada*, en cuatro etapas. Una primera etapa fundacional, dirigida exclusivamente a la población femenina, abarca desde 1917 hasta 1979. Luego se pasó por una fase de primaria mixta, desde 1980 hasta 1994, a continuación de la cual sobrevino un período de transición, en el que la institución volvió a ser únicamente femenina, entre 1994 y 2011. Finalmente, en la actualidad se encuentra en una etapa de consolidación y crecimiento, a partir del surgimiento del colegio para varones.

Los períodos se delimitan a partir de algunos hitos históricos que los entrevistados consideraron relevantes pero se percibe que, como toda estructura humana y cultural, se trata de un proceso en el que se van gestando con los años los cambios que luego se afianzan. Por lo tanto, si bien las fechas fueron manifestadas por los informantes, enmarcan un conjunto de decisiones relacionadas con las dos categorías de análisis, que fueron entendidas en cada época de manera diferente, como se explicará a continuación. Resumidamente, se puede decir que, con respecto a la educación diferenciada, el colegio comenzó siendo de mujeres, para luego tener una fase mixta y más tarde volver al proyecto inicial de dirigirse a un público femenino. En 2009, por deseo de los padres de las alumnas, se empezó a pensar y trabajar para crear una sede para varones. En cuanto a la categoría *inclusión escolar*, el colegio se fundó en un territorio de bajos recursos para favorecer a las niñas que allí residían. A medida que la zona fabril se fue poblando y la arquitectura de la villa próxima fue creciendo, se transitó por una época de separación de lo que sucedía “dentro y fuera de la villa”, y la institución tuvo alumnos que procedían mayoritariamente del barrio en el que ella se encuentra, de características sociodemográficas de clase media baja. Actualmente

³⁴ El arquitecto Alejandro Christophersen fue el autor de la capilla de la Iglesia Ortodoxa Rusa, el Museo Histórico Nacional y el Panteón del general Alvear en el Cementerio de la Recoleta, entre otras obras arquitectónicas.

hay más relación entre ambas zonas y la población de la villa conforma alrededor del 60% del alumnado.

Se considera que la etapa fundacional abarca los primeros setenta años, en los que inicialmente fue un colegio próspero de la zona. Durante esa época, se brindaba una educación de excelencia a las niñas de familias carenciadas de los alrededores, que también desayunaban y almorzaban en el colegio (“Celebró su centenario el colegio Buen Consejo de Barracas”, 2017, 27 de abril). Las personas entrevistadas de AESES, la entidad propietaria actual, recuerdan este perfil fundacional y lo transmiten con ilusión, a la vez que expresan que siguen brindando educación de calidad a niñas y niños de sectores desfavorecidos.

A partir de 1985, al retirarse la congregación religiosa que administraba el colegio, comenzó la segunda etapa. Las autoridades de la Iglesia Católica le pidieron a APDES, una institución educativa, que se hiciera cargo del colegio. Fueron varios años de transición para sostener la crisis financiera por la drástica disminución de matrículas y encontrar un nuevo rumbo. Se cuestionaba el subsidio estatal al colegio y muchos de sus miembros tuvieron que colaborar económicamente, incluso salir a las calles a repartir volantes para incentivar la matriculación.

A principios de la década del noventa, comenzó la transición entre APDES y AESES. Fueron años conflictivos. Para ese entonces, la situación socioeconómica del barrio de Barracas había sufrido una gran transformación, manifestada por el enorme crecimiento de las villas y los asentamientos precarios, que hoy cuentan con una población de aproximadamente 45.000 habitantes. En 1996 llegó un nuevo capellán al colegio, el padre Pedro Velasco Suárez, y en 1997 el padre Pepe Di Paola fue destinado a la villa 21-24 por monseñor Bergoglio, entonces arzobispo de Buenos Aires; enseguida se formó una relación de amistad entre ambos sacerdotes y creció la ilusión de fortalecer el colegio.

También fue una época de planteamientos internos de la institución en relación con la identidad de la escuela y el cambio sociodemográfico de la zona. En el 2000, con la llegada de un nuevo representante legal, Otto Krapf,³⁵ la nueva dirección del colegio decidió poner otra vez la mirada en el sector más

³⁵ Otto Krapf fue un profesional que se sumó voluntariamente a trabajar en el Buen Consejo y fue muy apreciado por sus colegas.

desfavorecido de la comunidad. En lo fundamental, se retomó la opción de matricular a niñas de zonas desfavorecidas y se establecieron vínculos con los líderes de la villa cercana. Se recorrieron las manzanas aledañas al colegio y de la villa para dejar folletos en cada casa. Se bajó la cuota y se fijó el porcentaje de alumnos de cada procedencia socioeconómica: 60% de la villa 21-24 y 40% del barrio próximo al colegio u otros distritos.

Para la misma época, ya se había incorporado personal directivo nuevo y las autoridades de la Dirección de Educación de Gestión Privada de la ciudad (DIEGEP) veían que el proyecto estaba consolidándose y lo apoyaban para volver a posicionarlo entre las escuelas de los alrededores. En efecto, daban ideas para cambiar cierto “estilo antiguo” que permanecía en el imaginario colectivo sobre el colegio. Para sumar matrículas, el personal promocionó el colegio en los jardines de infantes más próximos y rápidamente pidieron inscribirse alumnos provenientes de escuelas públicas de la zona. También se tomó la decisión institucional de ampliar la primaria a jornada completa.

Desde 2006 un grupo de empresarios y padres de familia empezó a pensar cómo hacer un “colegio espejo”: lo más parecido posible al de mujeres, pero para varones. En su gestación, también fueron importantes las reuniones con los sacerdotes que tenían a su cargo la pastoral de la villa 21-24. En 2011 se abrieron cursos masculinos, que funcionaban en un ala del edificio, mientras continuaba la búsqueda de instalaciones adecuadas para una nueva sede y fondos necesarios para conseguirlas. En 2014 se inauguró el colegio Cruz del Sur, a tres cuadras, en un edificio que había pertenecido a una fábrica y que había estado abandonado por más de cuarenta años.

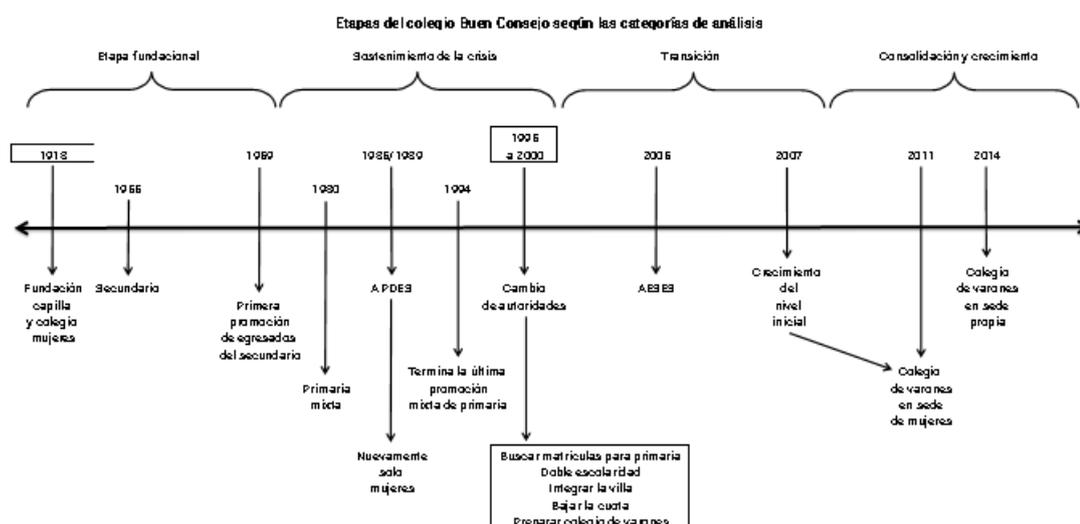


Figura 8. Etapas de la historia del colegio.³⁶

Como se mencionó en la introducción, toda escuela se caracteriza por evidenciar aquellas situaciones que se vivencian en la sociedad y, en ese sentido, el caso seleccionado no escapa a esa realidad. Se puede advertir una historia de cambios y adaptaciones. Además, se percibe que el hecho de estar siempre en situación de mejora continua forma parte de una “actitud” institucional.

3.4. Técnicas de la recolección de datos y muestra

Las diversas técnicas empleadas en este estudio se seleccionaron en función de los objetivos de la investigación y del diseño propio de un enfoque cualitativo. En la siguiente tabla se puede observar la periodización de la inmersión en el campo en ambas secciones o unidades de análisis.

Sección	Denominación en esta investigación	Nivel escolar	Periodización del trabajo de campo
Colegio Buen Consejo Sede Santa María	BCM	Inicial/primario /secundario	Mayo, junio y agosto 2015 Abril y mayo 2016
Colegio Buen Consejo Sede Río Cuarto	BCV	Primario	Mayo, junio y agosto 2015 Abril y mayo 2016

Tabla 2. Periodización de la inmersión en el campo.

³⁶ Todos los cuadros, tablas y figuras del presente capítulo fueron elaborados por la autora de la tesis.

Una vez hecho el contacto inicial, los directivos manifestaron interés en que se fuera al campo lo antes posible para hacer el trabajo de recolección de datos previamente a las vacaciones de invierno y, además, para evitar coincidir con tesis de otras universidades que también estaban terminando su período de entrevistas. También se acordó con aquellos la participación en algunos eventos de interés del calendario escolar para observar a la comunidad educativa: una jornada institucional, una reunión de padres, etcétera.

Por esta razón, con el objeto de presentar a los interesados directos los objetivos iniciales y la dinámica de la investigación, en dos semanas se hicieron dos visitas a las escuelas. Esto permitió familiarizarse con el lugar y las personas con más facilidad. No había ninguna entrevista programada. Se empezó el recorrido por la escuela de mujeres, luego se pasó al sector del jardín y, finalmente, se visitó la sede Río Cuarto, del colegio de varones, para lo que fue necesario desplazarse dos cuadras. La secretaria del nivel primario era la encargada de guiar el itinerario por el colegio y hacer las presentaciones correspondientes. Previamente, hubo comunicación por correo electrónico con las autoridades y con ella. Se fueron sumando con naturalidad otras personas, ya conocidas en jornadas o cursos, que manifestaban entusiasmo por el proyecto de investigación que se realizaría y expresaban conformidad con que “alguien de afuera” viera con más objetividad lo que ellas vivían a diario.

3.4.1. Entrevistas en profundidad

La elección de este instrumento responde al objetivo de investigación, que busca poner el acento en la interpretación de los actores acerca de la relación entre las categorías. En ese sentido, son esclarecedoras las palabras de Taylor y Bodgan (1992): “El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: *sus* significados, perspectivas y definiciones; el modo en que *ellos* ven, clasifican y experimentan el mundo” (p. 11, cursivas en el original). En la misma línea, Janesick (1998) afirma que “en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (según cita de Sampieri *et al.*, 2014, p. 418).

Se eligieron inicialmente personas que pudieran aportar información para responder al objetivo de la investigación, esto es, se hizo ingresar a la muestra tantos participantes como fuesen necesarios para hallar evidencia de la instancia de saturación de las categorías (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). También se aprovechó toda ocasión espontánea para efectuar entrevistas mediante un cuestionario semiestructurado. Todas las entrevistas fueron individuales, excepto dos grupales, por un lado, a la directora y la secretaria del nivel inicial y, por otro, a la directora de estudios y la rectora del secundario.

Se elaboraron dos cuestionarios para adecuar el guion al destinatario: uno dirigido a los adultos y otro, a las alumnas. Por la edad de los alumnos varones mayores (10 u 11 años), los directivos no consideraron pertinente entrevistarlos. El propósito principal de las preguntas era conocer sus ideas acerca de las categorías de análisis y su posible relación. Con respecto al de las alumnas, el guion de la entrevista en profundidad incluye *ex profeso* preguntas amplias a fin de, por un lado, propiciar la expresión de vivencias idiosincráticas, sentimientos profundos, las propias opiniones y, por el otro, generar el espacio para plantear algunas cuestiones particulares que se perciban como importantes para cada alumna durante el desarrollo de la entrevista.

CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS, PROFESORES Y OTROS
<p><i>Preguntas generales</i></p> <p>¿Hace cuánto que está en el colegio? ¿Cómo se enteró de la existencia de este colegio? ¿Por qué se decidió a venir a esta institución? ¿Cuál es su cargo? ¿Qué funciones y tareas abarca?</p> <p><i>Preguntas específicas</i></p> <p><i>a. Sobre inclusión escolar</i></p> <p>¿Qué es para usted la inclusión escolar? ¿Considera que la escuela o su trabajo personal tienen como un objetivo la inclusión escolar? ¿Considera que se vive la inclusión escolar en el colegio? En caso afirmativo, ¿cómo? ¿Qué beneficios le encuentra? ¿Qué dificultades considera que tiene?</p> <p><i>b. Sobre educación diferenciada</i></p> <p>¿Qué opina sobre la educación separada por sexos? ¿Es positivo para usted que solamente haya en la escuela chicos/as o es indiferente? ¿Qué beneficios le encuentra? ¿Qué dificultades considera que tiene?</p> <p><i>c. Sobre la relación entre ambas categorías</i></p> <p>¿Le parece que una escuela que combine inclusión escolar y educación diferenciada por sexos puede tener algún beneficio?</p>

Cuadro 6. Cuestionario para directivos, profesores y otros.

CUESTIONARIO PARA ALUMNAS
<p>¿Cómo conociste el colegio? ¿Cómo te sentís en el colegio? ¿Qué opinás acerca de que no hay chicos/as en el aula? ¿Qué te parece que es lo más importante que el colegio te dio? ¿Qué te gustaría hacer cuando termines el colegio?</p>

Cuadro 7. Cuestionario para alumnas.

Las entrevistas fueron administradas a representantes de cada uno de los estamentos de la institución educativa (directivos, docentes, alumnos y algunos agentes externos, como un miembro del Grupo Promotor o el sacerdote de la villa 21-24), según la recomendación de Strauss y Corbin (1998): “Usualmente, la codificación microscópica de diez buenas entrevistas u observaciones puede proveer el esqueleto de una estructura teórica” (p. 281). Se sigue, a su vez, el

procedimiento de muestreo teórico, en el que lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para promover la progresiva comprensión del área que se está estudiando (Strauss & Corbin, 1998). Es decir, las preguntas se formularon a los entrevistados hasta que hubo evidencia de que los conceptos, repetidamente presentes o notoriamente ausentes, no mostraron variaciones significativas, momento que técnicamente se conoce como *saturación de la categoría* (Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Mendizábal, 2006). Este tipo de muestreo se realizó con el propósito de explorar el “rango dimensional o las condiciones de variación de las propiedades de los conceptos” (Strauss & Corbin, 1998, p. 53). Todo esto significa interesarse por los actores de los diferentes subgrupos de la escuela, recoger lo que hacen, cómo se comportan, lo que piensan, las motivaciones, su organización y el entorno en que se mueven.

A algunos informantes se les hizo más de una entrevista en diferentes momentos y circunstancias (ya fuese porque tenían interés en contar algo específico o porque la investigadora se acercó a conversar con ellos y repreguntar algo previamente conversado); en esos casos, se contabilizó a cada uno como una única persona pero se consignaron las entrevistas por separado. Es por esto que no coincide el número de personas con el de entrevistas: se realizaron 52 entrevistas a 47 entrevistados.

Año	Total entrevistas	Total horas	Total personas
2015	19	14:41:20	18
2016	33	11:44:46	29
TOTAL	52	26:26:06	47

Tabla 3. Total de entrevistas, horas y personas.

Se interrogó a miembros de AESES, equipo directivo (BCM y BCV), mandos medios (BCM), personal administrativo (preceptoras BCM y secretarías de ambas sedes), equipo docente (de ambas sedes), alumnas, al capellán del colegio y al párroco de la Parroquia Virgen de los Milagros de Caacupé de la villa 21-24 (entrevistado durante una jornada institucional). Se desaconsejó a la tesista abordar a los padres. El argumento dado por los directivos fue que aquellos, en general, no asistían cuando eran convocados, y los que sí lo hacían ya habían dado su testimonio en un video institucional que se había grabado recientemente y se encontraba disponible en la plataforma YouTube, por lo que difícilmente se podría haber obtenido información novedosa. Esos videos fueron tenidos en cuenta al

estudiar el caso pero no se contabilizaron en el repertorio del material relevado en el campo.

Cantidad de entrevistas por grupo	Grupo entrevistado	Código asignado
4	AESES (entidad propietaria)	AE
7	Equipo directivo BCM	EDM
3	Equipo directivo BCV	EDV
3	Secretarias BCM y BCV	AS
3	Preceptoras BCM	AP
8	Docentes BCM	DM
8	Docentes BCV	DV
8	Alumnas BCM	AL
8	Otros	Ver tabla 5
52	Total entrevistas	

Tabla 4. Total de entrevistas según grupo entrevistado y código asignado.

Los considerados en el rubro “Otros” son: la directora del nivel inicial, el Equipo de Orientación Escolar (EOE, compuesto por tres personas: una psicóloga y dos psicopedagogas), la bibliotecaria, una exalumna y un representante del Grupo Promotor; a cada uno se le realizó una única entrevista. Se muestran en la tabla que sigue:

Código	Informante	Formato	Fecha	Duración
CAP1	Capellán del colegio	Audio	17/6/2015	1:19:38
EX1	Exalumna	Texto	3/7/2015	0:28:08
EOE1	Miembro del Equipo de Orientación Escolar	Audio	18/7/2015	1:23:15
EOE2	Miembro del Equipo de Orientación Escolar	Audio	17/7/2015	0:07:28
EOE3	Miembro del Equipo de Orientación Escolar	Audio	17/7/2015	0:27:52
NI1	Directora y secretaria del nivel inicial	Audio	3/6/2015	0:10:49
BIB1	Bibliotecaria	Texto	8/4/2016	0:33:06
GP1	Miembro del Grupo Promotor	Audio	13/5/2016	0:17:54
Total				4:48:10

Tabla 5. Total de entrevistas a otros informantes.

Grupo entrevistado	Código asignado	Informante	Técnica aplicada	Formato	Fecha	Duración
AESES (entidad propietaria)	AE1	Miembro de AESES	Entrevista individual	Texto	12/7/2015	0:07:00
	AE2	Representante legal/miembro de AESES	Entrevista individual	Texto	17/6/2015	0:01:59
			Entrevista individual	Audio	17/6/2015	1:18:24
			Entrevista individual	Audio	2/5/2016	0:05:44
			Entrevista individual	Audio	2/5/2016	0:01:33
	AE3	Presidente de AESES	Entrevista individual	Audio	13/5/2016	0:17:02
Total						1:58:53
Equipo directivo BCM	EDM1	Directora general/directora de nivel primario	Entrevista individual	Texto	3/7/2015	0:15:59
			Entrevista individual	Audio	3/7/2015	1:16:30
	EDM2	Rectora de nivel secundario	Entrevista individual	Audio	3/7/2015	0:33:00
			Entrevista individual	Audio	3/7/2015	0:04:42
	EDM3	Directora de estudios de nivel secundario	Entrevista individual	Audio	18/7/2015	0:46:15
	EDM4	Vicedirectora de nivel primario	Entrevista individual	Texto	22/4/2016	0:05:31
			Entrevista individual	Audio	22/4/2016	0:40:46
EDM5	Coordinadora del área Catequesis	Entrevista individual	Audio	22/4/2016	0:35:44	
EDM3/EDM6	Directora de estudios y rectora de secundario	Entrevista grupal	Audio	3/6/2015	0:06:39	
Total						4:25:06
Equipo directivo BCV	EDV1	Director general	Entrevista individual	Texto	3/6/2015	0:10:53
			Entrevista individual	Video	3/6/2015	0:27:19
	EDV2	Director de nivel primaria	Entrevista individual	Audio	13/5/2016	0:15:51
			Entrevista individual	Audio	20/5/2016	0:01:32
			Entrevista individual	Audio	20/5/2016	0:11:56
Total						1:07:31
Secretarias BCM	AS1	Secretaria de nivel primario	Entrevista individual	Audio	19/10/2015	0:54:51
	AS2	Secretaria de nivel secundario	Entrevista individual	Audio	19/10/2015	0:55:29
	AS3	Secretaria administrativa	Entrevista individual	Audio	20/5/2016	0:14:20
	AS4	Secretaria	Entrevista individual	Audio	6/5/2016	0:03:26
Total						2:08:06
Preceptoras BCM	AP1	Preceptora	Entrevista individual	Audio	19/10/2015	0:03:22
			Entrevista individual	Audio	19/10/2016	1:11:42
	AP2	Preceptora	Entrevista individual	Texto	19/10/2017	0:24:26
Total						1:39:30
Docentes BCM	DM1	Profesora/encargada de madres/tutora	Entrevista individual	Texto	3/7/2015	1:42:53
			Entrevista individual	Audio	24/5/2016	0:04:53
	DM2	Profesora/tutora	Entrevista individual	Audio	30/5/2015	0:22:47
	DM3	Profesora de nivel secundario/exalumna	Entrevista individual	Audio	2/5/2016	1:00:23
	DM4	Maestra suplente	Entrevista individual	Audio	6/5/2016	0:13:34
	DM5	Maestra de 1º grado	Entrevista individual	Texto	2/5/2016	0:31:20
	DM6	Profesora de Letras	Entrevista individual	Audio	2/5/2016	0:29:32
DM7	Profesora de Música	Entrevista individual	Audio	2/5/2016	0:08:21	
Total						4:33:43
Docentes BCV	DV1	Maestro de 2º grado	Entrevista individual	Audio	20/5/2016	0:25:05
	DV2A	Maestro de 5º	Entrevista individual	Video	20/5/2016	0:07:57
	DV2B	Maestro de 1º grado	Entrevista individual	Audio 1	20/5/2016	0:18:41
	DV2C	Maestro de 1º grado	Entrevista individual	Audio 2	23/5/2016	0:04:19
	DV2D	Maestro de 1º grado	Entrevista individual	Audio 3	23/5/2016	0:11:20
	DV3	Maestro de 6º grado	Entrevista individual	Audio	20/5/2016	0:24:51
	DV4	Profesor de Educación Física	Entrevista individual	Audio	20/5/2016	0:31:14
	DV5	Maestro de 5º grado	Entrevista individual	Audio	20/5/2016	0:28:55
DV6	Maestro de 2º grado	Entrevista individual	Audio	23/5/2016	0:19:24	
Total						2:51:46

(continúa en la página siguiente)

(viene de la página anterior)

Alumnas BCM	AL1	Alumna de 4º año	Entrevista individual	Audio	6/5/2016	0:17:08
	AL2	Alumna de 4º año	Entrevista individual	Texto	6/5/2016	0:18:03
	AL3	Alumna de 5º año	Entrevista individual	Audio	6/5/2016	0:34:15
	AL4	Alumna de 5º año	Entrevista individual	Texto	6/5/2016	0:31:03
	AL5	Alumna de 3º año	Entrevista individual	Audio	8/4/2016	0:11:46
	AL6	Alumna	Entrevista individual	Texto	8/4/2016	0:19:36
	AL7	Alumna	Entrevista individual	Audio	8/4/2016	0:15:48
	AL8	Alumna de 2º año	Entrevista individual	Audio	22/4/2016	0:18:40
Total						2:46:19
Otros	BIB1	Bibliotecaria	Entrevista individual	Texto	8/4/2016	0:33:06
	BIB2	Bibliotecaria	Entrevista individual	Audio	8/4/2016	0:05:57
	CAP1	Capellán del colegio	Entrevista individual	Audio	17/6/2015	1:19:38
	EOE1	Miembro del Equipo de Orientación Escolar	Entrevista individual	Audio	18/7/2015	1:23:15
	EOE2	Miembro del Equipo de Orientación Escolar	Entrevista individual	Audio	17/7/2015	0:07:28
	EOE3	Miembro del Equipo de Orientación Escolar	Entrevista individual	Audio	17/7/2015	0:27:52
	EX1	Exalumna	Entrevista individual	texto	3/7/2015	0:28:08
	GP1	Miembro del Grupo Promotor	Entrevista individual	Audio	13/5/2016	0:17:54
	NI1	Directora y secretaria del nivel inicial	Entrevista grupal	Audio	3/6/2015	0:10:49
Total						4:54:07

Tabla 6. Población entrevistada.³⁷

Código	Grupo entrevistado	Informante	Formato	Fecha	Duración
DM2	Docentes BCM	Profesora/tutora	Audio	30/5/2015	0:22:47
EDV1	Equipo directivo BCV	Director general	Texto	3/6/2015	0:10:53
EDV1	Equipo directivo BCV	Director general	Vídeo	3/6/2015	0:27:19
NI1	Otros	Directora y secretaria de nivel inicial	Audio	3/6/2015	0:10:49
AE2	AESES (entidad propietaria)	Representante legal/miembro de AESES	Texto	17/6/2015	0:01:59
AE2	AESES (entidad propietaria)	Representante legal/miembro de AESES	Audio	17/6/2015	1:18:24
CAP1	Otros	Capellán del colegio	Audio	17/6/2015	1:19:38
EDM1	Equipo directivo BCM	Directora general y directora de nivel primario	Texto	3/7/2015	0:15:59
EDM1	Equipo directivo BCM	Directora general y directora de nivel primario	Audio	3/7/2015	1:16:30
EDM2	Equipo directivo BCM	Rectora de nivel secundario	Audio	3/7/2015	0:33:00
EDM2	Equipo directivo BCM	Rectora de nivel secundario	Audio	3/7/2015	0:04:42
DM1	Docentes BCM	Profesora/encargada de madres/tutora	Texto	3/7/2015	1:42:53
EX1	Otros	Exalumna	Texto	3/7/2015	0:28:08
AE1	AESES (entidad propietaria)	Miembro de AESES	Texto	12/7/2015	0:07:00
EOE2	Otros	Miembro del Equipo de Orientación Escolar	Audio	17/7/2015	0:07:28
EOE3	Otros	Miembro del Equipo de Orientación Escolar	Audio	17/7/2015	0:27:52
EDM3	Equipo directivo BCM	Directora de estudios de nivel secundario	Audio	18/7/2015	0:46:15
EOE1	Otros	Miembro del Equipo de Orientación Escolar	Audio	18/7/2015	1:23:15
AS1	Secretarías BCM	Secretaria de nivel primario	Audio	19/10/2015	0:54:51
AS2	Secretarías BCM	Secretaria de nivel secundario	Audio	19/10/2015	0:55:29
AP1	Preceptoras BCM	Preceptora	Audio	19/10/2015	0:03:22
AP1	Preceptoras BCM	Preceptora	Audio	19/10/2015	1:11:42
AP2	Preceptoras BCM	Preceptora	Texto	19/10/2015	0:24:26
Total					14:34:41

Tabla 7. Total de entrevistas realizadas en 2015.

³⁷ Por cuestiones de ética, se preservará la identidad de los informantes.

Código	Grupo entrevistado	Informante	Formato	Fecha	Duración
AL5	Alumnas	Alumna de 3º año	Audio	8/4/2016	0:11:46
AL6	Alumnas	Alumna	Texto	8/4/2016	0:19:36
AL7	Alumnas	Alumna	Audio	8/4/2016	0:15:48
BIB1	Otros	Bibliotecaria	Texto	8/4/2016	0:33:06
EDM4	Equipo directivo BCM	Vicedirectora de nivel primario	Texto	22/4/2016	0:05:31
EDM4	Equipo directivo BCM	Vicedirectora de nivel primario	Audio	22/4/2016	0:40:46
EDM5	Equipo directivo BCM	Coordinadora del área Catequesis	Audio	22/4/2016	0:35:44
AL8	Alumnas	Alumna de 2º año	Audio	22/4/2016	0:18:40
AE2	AESES (entidad propietaria)	Representante legal/miembro de AESES	Audio	2/5/2016	0:05:44
AE2	AESES (entidad propietaria)	Representante legal/miembro de AESES	Audio	2/5/2016	0:01:33
AE2	AESES (entidad propietaria)	Representante legal/miembro de AESES	Audio	2/5/2016	0:00:32
DM3	Docentes BCM	Exalumna y profesora de nivel secundario	Audio	2/5/2016	1:00:23
DM5	Docentes BCM	Maestra de 1º grado	Texto	2/5/2016	0:31:20
DM6	Docentes BCM	Profesora de Letras	Audio	2/5/2016	0:29:32
DM7	Docentes BCM	Profesora de Música	Audio	2/5/2016	0:08:21
AS4	Secretarías BCM	Secretaria	Audio	6/5/2016	0:03:26
DM4	Docentes BCM	Maestra suplente	Audio	6/5/2016	0:13:34
AL1	Alumnas	Alumna de 4º año	Audio	6/5/2016	0:17:08
AL2	Alumnas	Alumna de 4º año	Texto	6/5/2016	0:18:03
AL3	Alumnas	Alumna de 5º año	Audio	6/5/2016	0:34:15
AL4	Alumnas	Alumna de 5º año	Texto	6/5/2016	0:31:03
AE3	AESES (entidad propietaria)	Presidente de AESES	Audio	13/5/2016	0:17:02
EDV2	Equipo directivo BCV	Director de nivel primario	Audio	13/5/2016	0:15:51
GP1	Otros	Miembro del Grupo Promotor	Audio	13/5/2016	0:17:54
EDV2	Equipo directivo BCV	Director del nivel primario	Audio	20/5/2016	0:01:32
EDV2	Equipo directivo BCV	Director del nivel primario	Audio	20/5/2016	0:11:56
AS3	Secretarías BCM	Secretaria administrativa	Audio	20/5/2016	0:14:20
DV1	Docentes BCV	Maestro de 2º grado	Audio	20/5/2016	0:25:05
DV2A	Docentes BCV	Maestro de 5º grado	Video	20/5/2016	0:07:57
DV2B	Docentes BCV	Maestro de 1º grado (2016)	Audio 1	20/5/2016	0:18:41
DV3	Docentes BCV	Maestro de 6º grado	Audio	20/5/2016	0:24:51
DV4	Docentes BCV	Profesor de Educación Física	Audio	20/5/2016	0:31:14
DV5	Docentes BCV	Maestro de 5º grado	Audio	20/5/2016	0:28:55
EDM6	Equipo directivo BCM	Directora de estudios y rectora de nivel secundario	Audio	23/5/2016	0:06:39
DV2C	Docentes BCV	Maestro de 1º grado	Audio 2	23/5/2016	0:04:19
DV2D	Docentes BCV	Maestro de 1º grado	Audio 3	23/5/2016	0:11:20
DV6	Docentes BCM	Maestro de 2º grado	Audio	23/5/2016	0:19:24
DM1	Docentes BCM	Profesora/encargada de madres/tutora	Audio	24/5/2016	0:04:53
Total					11:37:44

Tabla 8. Total de entrevistas realizadas en 2016.

El registro en grabaciones de las entrevistas realizadas permitió que se las volviera a escuchar una y otra vez durante el proceso de análisis para interpretar mejor las ideas de los actores, sus perspectivas o visiones, a través de detalles como las inflexiones en el tono de la voz, los silencios, las vacilaciones o la firmeza en las respuestas, entre otros. Algunas fueron transcritas porque el programa ATLAS.ti permite codificar audios y videos de forma directa.

3.4.2. Observación participante

Según Ameigeiras (2006), “la observación participante constituye el eje vertebrador del trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del producto etnográfico” (p. 124). Al respecto, los entrevistados tenían conocimiento de la presencia de la observadora pues habían sido informados previamente mediante un correo electrónico institucional.

Luego de la inmersión inicial en el campo, se detectaron los criterios de observación y se centraron en dos planos a los que los informantes les dieron especial relevancia: las relaciones interpersonales (intercambio, empatía, confianza) y la infraestructura (utilización de los espacios, iluminación, limpieza). Las primeras se consideran de importancia en el presente trabajo, ya que la separación de mujeres y varones, por un lado, y la atención a la población vulnerable, por otro, serían algunos de los factores de decisión institucional que, según la percepción de los mismos actores, contribuyen al clima escolar tranquilo y a los resultados académicos positivos de chicos y chicas. Asimismo, la infraestructura de cada unidad de análisis es completamente diferente y, por lo tanto, se observan diferencias en las formas de trabajar y relacionarse. La sede del colegio de varones antaño era una fábrica y se encuentra aún en un proceso de construcción por etapas. La sede del colegio de mujeres, en cambio, es un antiguo edificio de alrededor de cien años. Las formas de interpretar los espacios y su relación con las categorías de análisis serán tratadas en el próximo capítulo. Específicamente, la técnica de la observación participante se aplicó en las instancias que se detallan a continuación.

3.4.2.1. Asistencia a clases

Se observaron dos clases del nivel secundario (una de Literatura y otra de Economía en BCM)³⁸ y se registraron en video fragmentos de las mismas. Los criterios de observación fueron:

- Relación docente-alumnas (confianza, empatía, distancia, intercambio)
- Ambiente de trabajo en el aula (tranquilo, ordenado, ruidoso, desordenado)

³⁸ Las siglas BCM y BCV corresponden a Buen Consejo Mujeres, sede Santa María, y Buen Consejo Varones, sede Río Cuarto, respectivamente, tal como se ha expresado en la tabla 2.

- Motivación de las alumnas hacia el trabajo (participación en clase, responsabilidad en las tareas asignadas)
- Actitud de la profesora (paciencia, escucha, consignas claras)

3.4.2.2. Participación en jornadas institucionales

El colegio organizó una Jornada de Inclusión Escolar en la que participaron tanto el BCM como el BCV, a la que la autora fue invitada. Allí se realizaron ocho entrevistas que fueron filmadas. Los criterios de observación fueron:

- Organización de la jornada (ubicación de los participantes, puntualidad, organización del espacio)
- Relación con los expositores (abiertos al diálogo, clima de confianza)
- Accesibilidad de los expositores para ser entrevistados

3.4.2.3. Observación de recreos

Se observaron los recreos de ambas sedes y el comportamiento de los alumnos durante ellos, y se apoyó el trabajo con filmaciones y fotos. Los criterios de observación fueron:

- Tipos de juegos (activos o pasivos, deportivos o creativos, en equipo o solitarios, ruidosos o silenciosos, violentos o tranquilos)
- Relación docentes-alumnos (cariñosa, atenta, cercana, distante o indiferente)
- Relación alumnos-alumnos (compañerismo, alegría; actitudes agresivas u hostiles, peleas)
- Espacios ocupados en los juegos (todo el patio o una zona)

3.4.2.4. Observación de recreos en sala de profesores

Únicamente en la sede del BCM, se compartió con las docentes el momento del recreo y se participó en las conversaciones de esas pausas. Los criterios de observación fueron:

- Relación entre docentes: integración entre pares, participación en temas de interés común, amabilidad y servicio (por ejemplo, servir café o agua, ofrecer galletitas, etcétera)
- Comunicación directivos-docentes: escucha activa y asertividad; compartir con interés conversaciones, ya sean sobre cuestiones personales y familiares o relatos de situaciones escolares

3.4.2.5. Otros

Se asistió a una reunión de padres, a los momentos de inicio y final del día escolar, a un almuerzo en el BCV. En diferentes oportunidades se visitó una zona de la villa 21-24 y el Centro Metropolitano de Diseño (CMD), donde algunas alumnas participaron de un encuentro con Michelle Obama. Los criterios de observación fueron, en cada caso:

Reunión de padres

- Participación de los padres
- Empatía del docente para transmitir conceptos
- Tono de voz
- Temas de conversación

Comienzo y final de la jornada escolar

- Hábitos de orden de maestros y alumnos
- Hábitos de escucha de los alumnos
- Relación de los alumnos con la autoridad

Almuerzo en el BCV

- Solidaridad
- Respeto
- Orden
- Limpieza
- Volumen de voz de los alumnos y de los docentes

Se ha efectuado un registro audiovisual de buena parte de las instancias de observación participante mencionadas a lo largo de este apartado. En la tabla que sigue se consignan las horas dedicadas a cada uno de los rubros especificados.³⁹

³⁹ Apartados 3.4.2.1 a 3.4.2.5.

Situación escolar	Tiempo de grabación
Almuerzo BCV	0:00:10
Clase de Música	0:00:12
Clase de Economía	0:00:41
Clase de Literatura	0:00:43
Clase BCM 1	0:02:21
Clase BCM 2	0:04:57
Comunicación de espacios	0:00:24
Directoras	0:00:15
Encargada de exalumnas	0:01:13
Ensayo de acto BCM 1	0:00:10
Ensayo de acto BCM 2	0:00:07
Equipo de Orientación Escolar	0:00:31
Exteriores del edificio	0:01:02
Familias del barrio	0:00:55
Familias llegando a la mañana	0:07:48
Jardín de infantes	0:11:05
Jornada institucional	0:04:19
Jornada Institucional	0:04:18
Madres en el colegio	0:00:27
Maestras en recreo	0:00:27
Oración de salida BCV	0:00:42
Pasillo	0:00:23
Placa de jardín de infantes	0:00:17
Recepcionista	0:00:13
Recorrida en BCV	0:00:37
Recreo BCV	0:00:19
Recreo de nivel primario BCM	0:00:53
Recreo de nivel secundario BCM	0:01:28
Recreo (kiosco)	0:00:39
Reunión de padres 1	0:00:37
Reunión de padres 2	0:14:41
Sala de maestras	0:00:59
Salida BCV	0:00:28
Secretarias	0:00:33
Testimonio de dos docentes	0:01:58
Testimonio de una maestra	0:01:07
Testimonio de un docente 1	0:00:54
Testimonio de un docente 2	0:01:06
Trabajo en equipo	0:00:09
Total	1:10:08

Tabla 9. Registro de videos de situaciones escolares.

Situación escolar	Cantidad de fotos
Feria de arte	55
Capacitación docente	42
Observación de clases	11
Reunión/entrevistas con padres	7
Recreo BCV	6
Situaciones varias*	33
Total	154

* Carteleras, placas, planos, visita a la villa 21-24.

Tabla 10. Registro de fotos de situaciones escolares.

La observación de situaciones escolares y su registro audiovisual ha sido de una gran riqueza, puesto que se pudo vivenciar “en directo” la vida escolar y comprobar lo que los informantes refirieron en las entrevistas y así complementar la información.

3.4.3. Notas de campo

Se tomaron notas escritas de situaciones o circunstancias que llamaron la atención de la tesista. Se recolectaron notas de impresiones personales en un registro de apuntes escritos. Por ejemplo, se resaltaron algunos conceptos por el énfasis que ponían los entrevistados, se escribieron con signos de interrogación o de exclamación los temas o frases en los que ponían especial interés, se apuntaron ideas que surgían en el momento de la escucha, se registraron nombres de informantes clave que ellos mismos aconsejaban para posibles entrevistas, entre otros.

3.4.4. Material documental

Los directivos facilitaron 29 carpetas digitales que contienen 423 archivos acerca de diferentes aspectos de la institución, en sus tres niveles (inicial, primario y secundario). En función del objetivo de la tesis, se seleccionaron aquellos archivos más relevantes para el análisis del contenido en profundidad, exhaustividad y relación con las categorías. La información que proporcionan los documentos elegidos está vinculada con la historia del colegio, el ideario, los talleres, la filosofía, el financiamiento, la educación personalizada, la educación

diferenciada, la integración social/inclusión, etcétera. Los documentos en cuestión dan pautas para comprender el enfoque teórico que es relevante para la Institución.

A continuación, se presenta la tabla con los nombres de las carpetas, la cantidad de archivos dentro de cada una y sus temáticas principales. Esto servirá también para la interpretación, ya que se observa fácilmente lo que era prioritario para ellos en el momento del estudio.

Carpetas	Tipo y cantidad de archivos						
	Word	PDF	Imagen	Excel	Power Point	Vídeo	Total
AESES	5	1	1	0	0	0	7
Bibliografía inclusión social	3	8	0	0	0	0	11
Boletín informativo	2	1	0	5	0	0	8
Catequesis y virtudes	5	1	0	0	0	0	6
Colegio	14	1	0	0	0	0	15
Comunicación	45	6	0	0	1	1	53
Datos generales	2	0	0	0	0	0	2
Desarrollo interorganizacional	7	4	0	0	0	0	11
Educación diferenciada	38	10	0	0	0	0	48
Educación personalizada	2	2	0	0	0	0	4
Filosofía	4	0	0	0	0	0	4
Financiamiento y búsqueda de fondos	3	0	1	0	0	0	4
Historia	79	2	9	2	0	0	92
Ideario	2	0	0	0	0	0	2
Impacto social	0	0	0	0	0	0	0
Institucional	14	1	0	0	0	0	15
Integración social/inclusión	22	17	0	0	0	0	39
Interorganizacional	1	0	0	0	0	0	1
Intro	2	0	0	0	0	0	2
Jornada	20	5	1	12	0	0	38
Masterplan	1	0	7	0	0	0	8
Multiculturalismo	1	7	0	0	0	0	8
Presupuesto	12	0	0	3	0	0	15
Primera Comunión	2	0	0	0	0	0	2
Proyecto personal	6	0	0	1	0	0	7
Responsabilidad legal	1	0	0	0	0	0	1
Rugby	7	12	0	0	0	0	19
Talleres	0	0	0	0	0	0	0
Trabajo en equipo	1	0	0	0	0	0	1
Total	301	78	19	23	1	1	423

Tabla 11. Documentos digitales brindados por la institución.

A simple vista y sobre la base del total de archivos por carpeta, se podría valorar la importancia que una nueva sede de varones le da a la historia del colegio (92 archivos). Esto coincide con lo que expresaron los protagonistas y se manifiesta en el siguiente capítulo sobre la interpretación de las categorías. También se destaca el volumen de archivos relacionados con las dos categorías de análisis, cuestión que confirma la pertinencia de su selección para el presente estudio. También se podría interpretar que el tema de la comunicación parece ser algo por resolver, ya que al “nacer” una nueva sede del colegio, y de varones, con la experiencia de cien años del Buen Consejo de mujeres, es necesario dar a conocer la novedad en el barrio y, por lo tanto, se debe analizar la mejor forma de comunicarlo. De todas maneras, se hace constar que las carpetas y los archivos, en su mayoría, están en elaboración.

Asimismo, si bien se ha realizado un análisis de todos los documentos considerados pertinentes según los criterios ya expuestos, solamente se extraerán citas textuales de algunos de ellos en el capítulo de análisis e interpretación de los datos. La tabla que sigue (tabla 12) constituye el listado de aquellos que serán citados y sus siglas correspondientes.

Código	Material documental
BI	Boletín informativo
CPP	Carpeta de presentación del proyecto
DI	Documento "Integraciones"
DMA	Documento marco AESES
EN	Ensayo
FCV	Fundamentación BCV
ID	Ideario
PEI	Proyecto Educativo Institucional

Tabla 12. Documentos citados en el capítulo de análisis e interpretación de los datos.

Finalmente, el material recogido en el campo –las entrevistas en profundidad, la observación participante, las notas de campo y el material documental– fue cargado en el *software* ATLAS.ti para facilitar su análisis e interpretación. Tal proceso se detallará en el próximo apartado.

3.5. Procedimiento para el análisis de los datos mediante el *software* ATLAS.ti

En función de las características del tipo de investigación, se decidió acudir a un programa informático de procesamiento de datos (Chernobilsky, 2006). El ATLAS.ti (Mühr, 1993), del cual se utilizó la versión 8.4.15, es un programa diseñado para la sistematización y el análisis de información cualitativa en cualquier formato (texto, imagen, sonido, video). Se trata de un programa para análisis cualitativo muy versátil, debido a su flexibilidad para el manejo de la información proveniente de este tipo de información, por lo que es de uso frecuente en las ciencias sociales.

Al utilizar este *software*, los instrumentos cualitativos de recolección dan origen a un listado de códigos que será el soporte posterior para la integración de los textos extraídos del proyecto en el que se trabajó. Todo lo recolectado en el procesamiento de información es organizado mediante herramientas de la aplicación, que finalmente permiten la lectura ágil de textos o de cualquiera de las fuentes de tipo multimedial de datos, que se denominarán *documentos primarios* (Varguillas, 2006).

Los textos que se exportan contienen la información comprimida en paquetes de alusiones que incluyen todos los comentarios que la autora marcó previamente con los códigos. Estos archivos son los documentos necesarios para generar un análisis descriptivo y luego de contrastación con la teoría expuesta en los capítulos correspondientes. Lo que pretende la investigación con la implementación de este *software* en el proceso metodológico es garantizar la rigurosidad en el análisis y la confiabilidad en el resguardo de información en todo momento, a la vez que reducir la inversión de tiempo que llevaría realizar la sistematización y el análisis de datos de manera manual.

3.5.1. Análisis descriptivo a partir de los datos generados por el programa ATLAS.ti

Cada análisis realizado por categoría se transforma en un documento de Word. Cada uno de ellos constituye el insumo inicial para realizar un primer barrido analítico de los temas centrales del estudio sobre la totalidad del material recolectado. Este es el punto en el cual se pudieron evidenciar los primeros

aspectos de contraste en los materiales discursivos de los entrevistados. Con los archivos de Word que genera el ATLAS.ti fue elaborado un documento base con todos los códigos del estudio para realizar el análisis descriptivo e interpretativo, y así identificar las primeras tendencias y los ejes centrales de discusión.

Al dar tratamiento a esta primera aproximación de los resultados generados por el programa a partir del proceso de codificación, las entrevistas y los demás documentos fueron integrados en el programa –párrafo a párrafo, frase a frase y segmento por segmento– a todos y cada uno de los códigos de estudio. Se propusieron unas primeras temáticas a tener en cuenta para efectuar esta revisión inicial del material encontrado mediante el proceso de hacerse preguntas. Para esto se mantuvo la propuesta de Penalva (2003), quien, respecto del análisis descriptivo, propone identificar aproximaciones que deben ser atendidas en el momento de realizar la lectura inicial de los documentos primarios, partiendo de algunas preguntas sobre los actores, que coinciden con las que orientaron las entrevistas y fueron tenidas en cuenta en la interpretación que se expondrá más adelante:

- ¿Qué piensan los actores acerca de las categorías consultadas?
- ¿Las relacionan entre sí como una posible respuesta al éxito de la institución?
- ¿De qué otros temas hablan?
- ¿Qué les interesa?
- ¿Cuáles son sus creencias y comportamientos?

Revisar la información a partir de la propuesta de preguntas permitió que, a la luz de las categorías, se hiciera un primer tratamiento de los datos de manera descriptiva navegando en la gran cantidad de información encontrada para cada uno de los códigos del estudio. Este análisis inicial llevó a otro más profundo de los datos,⁴⁰ en el que se examinó cada categoría y su relación, luego se trianguló toda la información extraída y se hizo un contraste entre los diferentes códigos relativos a las categorías de análisis del estudio, por un lado, y las referencias de autores del marco teórico, por otro.

⁴⁰ El análisis en profundidad será presentado en el capítulo 4 y en las conclusiones.

Las categorías de análisis iniciales, que en primera instancia se convirtieron en preguntas, se transformaron luego en códigos del procesamiento. La definición de códigos en el *software* especializado permitió visualizar los aspectos que se requería tener en cuenta en toda la investigación, siempre a la luz de los objetivos propuestos. En concreto, los objetivos específicos se han ido modificando conforme avanzaba la etapa de recolección de datos. El *software* ATLAS.ti permitió valorar la importancia de los conceptos para los diferentes participantes a través del enraizamiento (es decir, las veces que cada uno de los códigos fue usado en todas y cada una de las fuentes de archivos o documentos de trabajo).⁴¹

3.5.2. Grupos de códigos hallados para cada categoría de análisis

En esta investigación se han estudiado pormenorizadamente 110 archivos digitales (audios, videos, fotos, textos), que constituyen los documentos primarios. El *software* empleado permitió registrar los códigos que aparecían en diversos segmentos cada uno de ellos (por ejemplo, los renglones de una cita dentro de un texto o los segundos de un testimonio dentro de un audio). De esta manera, fue posible realizar el barrido analítico inicial mencionado en el apartado anterior, lo que arrojó como resultado los códigos y grupos de códigos que se consignan en las tablas que siguen (tablas 13 a 16). Algunos de ellos están asociados a varios grupos y algunos grupos tienen diferentes citas. Se presenta, en primer lugar, la tabla que muestra los diez grupos de códigos que se vio conveniente formar a medida que se analizaba el material recogido en el campo (tabla 13). Se hace notar que los grupos con mayor número de códigos son precisamente las categorías de análisis de esta investigación que responden al primer y al segundo objetivo específico, mientras que el número menor de códigos se refiere al tercer objetivo específico, lo que sugiere la escasa relación explícita que encuentran los entrevistados entre ambas categorías (filas grisadas en la tabla 13). A continuación, se exhiben los listados completos de los códigos que se incluyen dentro de cada grupo de los tres que hacen referencia a las categorías de análisis de esta investigación y la relación entre ambas. En el próximo capítulo se desarrollará la interpretación que se realizó a partir del análisis de los datos facilitado por el ATLAS.ti.

⁴¹ La identificación del enraizamiento de conceptos permitió organizar los apartados dentro de cada categoría en el capítulo 4.

Grupos de códigos	Códigos por grupo
Ambiente escolar	16
Desafíos del colegio	6
Educación diferenciada	21
Familia	4
Gestión directiva	17
Historia del colegio	6
Inclusión escolar	34
Redes y equipos	12
Relación entre educación diferenciada e inclusión escolar	3
Temas del colegio	17

Tabla 13. Grupos de códigos y cantidad de códigos por grupo.⁴²

Códigos para el grupo Educación diferenciada
Autoestima
Calidad educativa
Colegio de mujeres
Colegio de varones
Diálogo
Diferencias entre sedes
Dignidad de la persona
Educación personalizada
En el colegio se pone especial (...)
EOE (Equipo de Orientación Escolar)
Igualdad de oportunidades
Influencia positiva en el entorno
Infraestructura edilicia
Proyecto de vida
Proyectos a futuro
Relación entre colegio de varones y de mujeres
Respeto a la mujer
Se genera un ambiente favorable (...)
Sección primaria de varones
Situación de la mujer
Tutorías

Tabla 14. Códigos pertenecientes al grupo Educación diferenciada.⁴³

⁴² En las tablas 13 a 16, tanto los códigos como los grupos de códigos han sido ordenados alfabéticamente.

⁴³ En las tablas 14 a 16, algunos códigos corresponden a citas textuales; se indican con "(...)" al final.

Códigos para el grupo Inclusión escolar
Alumnas del Hogar
Apertura
Apertura a la comunidad
Compromiso social
Comunidad
El colegio busca promover la inclusión (...)
En el 2000, la gran apertura que hubo (...)
En las poblaciones vulnerables (...)
Equidad
Exclusión
Hogar del Pilar
Igualdad
Igualdad de oportunidades
Integración
La confluencia de personas (...)
La educación es conocida (...)
Multiculturalidad
Necesidades básicas: alimentación
Oportunidades
Parroquia
Pertenencia
Población vulnerable
Pobreza
Protagonistas de un cambio
Silencio
Situación de la mujer
Soledad
Universidad
Villa 21-24
Violencia
Vivir en la villa
Vulnerabilidad
Y me parece que eso fue la gran apertura (...)
Zona fabril

Tabla 15. Códigos pertenecientes al grupo Inclusión escolar.

Códigos para el grupo Relación entre educación diferenciada e inclusión escolar
Los resultados de esta combinación son óptimos (...)
Empoderamiento de la mujer
Proyectos a futuro de los alumnos

Tabla 16. Códigos pertenecientes al grupo Relación entre educación diferenciada e inclusión escolar.

Cabe hacer una reflexión final para sintetizar la agrupación de los códigos hallados según las categorías de análisis. Se ha preferido dejar aquí las tres tablas precedentes, y no las correspondientes a los demás grupos de códigos que se han desprendido del análisis y la interpretación del material. Si se toma como guía el criterio cuantitativo, podría inferirse que los participantes quizá le dan más importancia a la inclusión escolar y a la educación diferenciada por separado que a la relación entre ambas categorías. Sin embargo, como se verá en el próximo capítulo, si se opta por un criterio cualitativo, no se desprende necesariamente esta apreciación.

Se hace notar que la situación de la mujer en zonas vulnerables aparece en las tres categorías, con diferentes expresiones. Esto se analizará más adelante, aunque cabría preguntarse también por la situación del varón, tema que quedará pendiente para otros estudios. Asimismo, el código "Proyectos a futuro" aparece en las tres categorías, aunque en "Inclusión escolar" está relacionado con la denominación "Protagonistas de un cambio". Esto es de suma importancia, porque el colegio tiene como objetivo plasmar esta visión en los alumnos y sus familias. La igualdad de oportunidades también se refleja en los códigos para "Inclusión escolar" y "Educación diferenciada", lo que además resulta de suma actualidad y ellos así lo perciben. Todo esto será tratado con mayor profundidad en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Como ya se ha mencionado anteriormente, el objetivo general de esta tesis consiste en comprender e interpretar la relación entre educación diferenciada e inclusión escolar en contextos vulnerables. Para este fin, se ha propuesto realizar un trabajo de campo en las instalaciones del colegio Buen Consejo, tanto en su tradicional sede de mujeres como en la nueva de varones (en la actualidad, colegio Cruz del Sur). Es importante puntualizar que “el lugar de estudio no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas (tribus, pueblos, vecindarios...); estudian *en* aldeas” (Geertz, 1973, p. 33, destacado en el original). Así, el fruto de la inmersión en el lugar elegido es el acopio de una gran cantidad de conceptos, interacciones, procesos, creencias, pensamientos, vivencias, emociones, experiencias y actitudes que han surgido a partir de la observación participante, las entrevistas y la documentación relevada.

La tarea que se impone, entonces, es el análisis de todo el material reunido a la luz de los objetivos propuestos y en diálogo con el marco teórico. En ese sentido, Geertz (1973) afirma que lo que en realidad encara el etnógrafo cuando ya recolectó la información es una multiplicidad de estructuras sociales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, “estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después” (p. 26). Por lo tanto, en este capítulo se buscará dar cuenta de las categorías estudiadas y la relación entre ambas a partir de la voz de los participantes, para luego vincularla con la teoría y finalmente dar una interpretación propia del fenómeno.

Los objetivos específicos serán los que estructuren la organización de los apartados de este capítulo. Se analizará cada categoría por separado, *educación diferenciada* e *inclusión escolar*, y la relación entre ellas. Finalmente, se triangularán los datos obtenidos con los diferentes puntos de vista teóricos para la validación de las categorías estudiadas.

4.1. Análisis e interpretación de datos para la categoría *educación diferenciada*

Para responder a las primeras dos preguntas correspondientes a los objetivos específicos, en este apartado se pretende analizar las representaciones que poseen los participantes sobre la educación diferenciada, y las semejanzas y diferencias que pueden advertirse entre ellas, en función de la codificación surgida a partir del análisis del programa ATLAS.ti.

Dado que en la Argentina la mayoría de las escuelas cuenta con una extensa tradición coeducativa, resulta llamativo que el Buen Consejo haya optado por mantener la separación de sexos aun cuando se tomó la decisión de incorporar varones a la institución. Esto inevitablemente ha tenido repercusiones tanto en la organización escolar como en los planteamientos y las reflexiones que se suscitan en los diversos actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, entre otros).

4.1.1. *Percepciones sobre la mujer y características del colegio*

Tanto en la sede de mujeres como en la de varones, los actores señalan que se busca fortalecer a las chicas como mujeres porque en general las rodea un ambiente que las desvaloriza. En particular, se apunta a que sea la misma alumna la que refuerce su autoestima, se respete y se haga respetar. Se percibe en los comentarios de todos los informantes una dedicación constante a que las alumnas se valoren, se empoderen y comprendan su dignidad. Esta idea se expresa claramente en un ensayo institucional.

En el contexto social complejo de las villas, las mujeres se encuentran en mayor desventaja y en una situación de especial vulnerabilidad. En el colegio se pone especial énfasis en el respeto, la dignidad y la importancia del rol de la mujer en la sociedad. EN

En el mismo sentido, varios actores manifestaron:

La línea es valorar a la mujer, respetar, el que se hagan respetar que hoy en día está tan... No sé... Hasta con las vestimentas, ¿no? O sea, que va muy enfocado hacia ese lugar. Muy enfocado a la feminidad. Si hubiese varones, quizás no se podría estar tan abocado solo hacia ese lugar, ¿no? No sé, te puedo decir eso porque me parece que con varones también se puede trabajar. AP2

Hay que fortalecerlas a ellas como mujeres, porque viven situaciones a veces bastante problemáticas y hay que fortalecerlas en la autoestima, en ver que tienen un proyecto de vida, saber cómo lo pueden alcanzar y después, por supuesto –por eso se está haciendo el colegio de varones–, nos encanta que formen una familia. EDM1

El hecho de estar separados varones de nenas en este contexto es valioso porque podemos profundizar temas relacionados con la mujer, con su cuidado, con la defensa de lo femenino. Estamos más tranquilas con la disciplina, es real. Cuando hay varones... El varón madura después, se ve eso. La nena está prestando atención y el varón está jugando. DM6

Potenciamos más a cada uno trabajando por separado. Se tratan temas delicados y duros con cada uno. Con el varón se trabaja el respeto a la mujer. Pensamos que la distancia física favorece más esta comprensión que si estuvieran todo el día juntos. EDV1

Por otra parte, los entrevistados refieren que las vivencias del colegio les abren un horizonte nuevo y les permiten proyectarse hacia el futuro.

Allí las alumnas refuerzan su autoestima de mujeres y sienten que pueden tener proyectos a futuro. Se aferran a las oportunidades y asumen riesgos. Quieren ser protagonistas de cambios a futuro. EDM2

En este sentido, fue muy significativo el encuentro que mantuvo Michelle Obama el 23 de marzo de 2016 en el Centro Metropolitano de Diseño (CMD) con más de cuatrocientas alumnas de colegios de gestión pública y privada. Algunas alumnas de 4º y 5º año de secundaria del Buen Consejo tuvieron el privilegio de ocupar las primeras filas y escuchar su enérgico y emotivo discurso sobre el empoderamiento de la mujer. Tanto sus palabras como los testimonios de las alumnas quedaron registrados en algunos canales de televisión.⁴⁴ En las entrevistas, algunas alumnas se refirieron a ese encuentro de la siguiente manera:

⁴⁴ El encuentro con Michelle Obama fue transmitido en vivo por el canal de YouTube de la Casa Rosada (Casa Rosada, 2016, 23 de marzo) y fue comentado en varios programas de televisión informativos (TV Pública Argentina, 2016, 23 de marzo).

Conocer a Michelle Obama fue una experiencia maravillosa. Más que nada, no es el sentido que sea la mujer de Obama, sino lo que transmitió, porque me identifiqué con ella. Nos contó su historia, como que no le daba vergüenza. AL2

Muy interesante, muy lindo, muy fuerte la historia de su vida. No nació en cuna de oro. Empezó con esfuerzo. Sus padres trabajaban y no podían estudiar. Ella estudiaba a más no poder, aparte del *bullying* hacia las mujeres o por racismo. Logró lo que ella es y que no se necesita el dinero o tener padres que saben todo si tenés la iniciativa y el esfuerzo dentro tuyo. Y está bastante bueno porque nos identificamos con ella. Muchas de nosotras no tenemos padres que terminaron las escuelas o somos de bajos recursos, no tenemos los recursos necesario para empezar una universidad más o menos cara. ¡La pude escuchar en inglés y hablarle! Fue una experiencia muy bonita. Ella fue una mujer humilde, no tuvo recursos; tenía que estudiar a las 3 am para estudiar en silencio. Aunque no tenía recursos, los buscó para salir adelante. AL4

[Michelle Obama] dio el mensaje de que hay muchas chicas que no pueden estudiar y nosotras que podemos estudiar tenemos que hacer el esfuerzo, aprovechar la oportunidad que tenemos. AL7

Quiero estudiar Ciencias Políticas porque quiero ser presidenta. Fue como un antes y un después. Sentí que era como ella. Vivió en un barrio como Barracas. No era millonaria y fue una gran abogada. Yo vivo en la villa 21-24 pero me dio a entender que yo también puedo llegar a ser alguien si tengo voluntad. Nos dijo que seamos líderes en nuestro entorno. Y eso es ayudar a los demás. En el colegio vamos a Caacupé y ayudamos a los chicos que no tienen nada. AL1

El tema del respeto hacia la mujer no es un aspecto menor, si se tiene en cuenta el contexto social en que se encuentran las alumnas. Tal como señalan muchos informantes, se trata de una población en la que se desvaloriza a la mujer. A ello se suma que, debido a las necesidades económicas de las familias, ambos padres están ausentes del hogar muchas horas, durante las cuales sus hijas permanecen solas y, por razones de seguridad, muchas veces dentro de sus casas, “encerradas”. Se hace presente, entonces, el tema de la soledad.

Durante el trabajo de campo, en el colegio manifestaron preocupación por la situación de soledad en que vivían las alumnas. Se estaba pensando en mejorar las propuestas y ofrecerles actividades extraescolares para que ocuparan ese tiempo, inclusive algunos talleres los sábados. La finalidad era evitar que estuvieran solas o expuestas a los riesgos de la vida en la villa.

Están muy solas durante el día pero no están solas. No sé cómo explicarlo. [...] A las mujeres las encierran. No las dejan salir, después del colegio. A las mujeres; a los varones, sí. Las mujeres viven encerradas, entonces tienen, eh... [...] Las chicas, muchas chicas tienen problemas de depresión. Se quieren morir, porque dicen: “Mi vida es estar encerrada”. AE2

Porque también hay muchas chicas que no tienen límites, porque están todo el día solas y ellas mismas te lo piden. O sea, porque está ese: “Mi mamá me deja todo el día sola”. Pero quizás la madre la deja para darle el plato de comida, ¿no? Pero quizás ellas a veces quisieran comer menos y estar con la mamá. Compartir charlas, diálogos, vivencias que te las cuentan a vos y que no las sabe la familia. AP2

El colegio [...] es maravilloso por muchas cosas. Uno, porque es doble turno, porque si los chicos y las chicas vuelven al mediodía es un gran problema, porque los padres y las madres trabajan hasta la noche, tienen dos o tres trabajos. Y estar ahí, en la villa..., están a merced de cualquier cosa. La droga, la prostitución, que se los lleven, no sé. [...] Hay que seguir trabajando. Ahí el fin de semana es muy importante. Por eso el sábado a la tarde acá de 3 a 6 de la tarde, y a veces se alarga, está siempre abierto el colegio. Por eso hay club, talleres para señoras... Vienen las madres con sus hijas chiquitas y grandes. Hay club para las chiquitas, estamos en eso mejorando, ¿no? Que la calidad de atención esté para las grandes, porque no podés, porque, si no, la chica o el chico están en su casa, se encierran con llave en la casa o, si no, ¿dónde están? Entonces, nuestra gente tiene estas opciones: o están acá o están... Lo mejor que les puede pasar es estar en Caacupé, en la villa, en los exploradores, en las murgas. Todo el tema de Exploradores y todo el tema de la parroquia Caacupé. Tienen 1500 chicas y chicos en Exploradores. Es una barbaridad. CAP1

Parece adecuado interpretar que el proyecto educativo del colegio Buen Consejo contiene y acompaña a las alumnas, y es una puerta abierta al futuro. Es un puente que les permite llegar a nuevos lugares y progresar tanto ellas como sus familias.

4.1.2. Percepciones sobre el varón y características del colegio

Luego de varios años de soñar con la incorporación de varones al proyecto escolar, un grupo de padres y profesionales pudieron hacerlo realidad. Comenzaron utilizando aulas de la sede de BCM hasta que en el 2014 inauguraron una sede propia. Les ilusionaba poder brindar el mismo proyecto educativo a los hermanos varones de las chicas.

Uno de los primeros temas que se plantearon los miembros de AESES (también aconsejados por las inspectoras) fue cómo transmitir el ideario, la impronta y la experiencia del colegio de mujeres al nuevo colegio de varones. En una primera etapa, mientras que este fuera creciendo y recibiera las aprobaciones del Ministerio de Educación correspondientes, se mantendrían las mismas autoridades. Resultaba un desafío formar directivos y maestros con la misma

esencia⁴⁵ pero en un colegio de varones, y a la vez tener en cuenta las características y la autonomía propias de una institución nueva. Este tema se retomará en el último apartado sobre educación diferenciada, en el que se habla de los desafíos y proyectos a futuro.⁴⁶

<p>Conscientes de ello, hemos tomado la iniciativa de crear un colegio para varones con objetivos y características educativas similares, destinado a asistir, con el mismo esquema integrador, a los varones de la villa 21 y del barrio de Barracas próximo a ese asentamiento. CPP</p>
<p>Lo que estamos haciendo foco es en transmitir bien, eh..., como el estilo del colegio. El colegio, ese colegio, funciona. AE2</p>
<p>Expectativa y esperanza que uno tiene... Es dar oportunidades a chicos que tengan la experiencia escolar que tienen las chicas: de terminar agradecidas con su colegio, fascinadas con el lugar que tuvieron, del lugar de paz y silencio, de experiencia positiva en el aprendizaje, de aprender y adquirir hábitos, que se las acompañe... Y después, bueno, como somos un colegio tan femenino, está bueno que ellos hagan su camino. Uno tiene que aprender a respetar la idiosincrasia del colegio de varones... ¡Que creo que nos cuesta un montón! EDM3</p>
<p>Ellos parten con una cosa que se puso mucho esfuerzo y sacrificio; mucho mejor que nosotros. Ya saben lo que quieren de entrada. Los varones tienen una proyección maravillosa. Tienen la experiencia, y el arropo, y el <i>know how</i> del colegio. Están bien posicionados. Les viene bien porque son tan diferentes los varones... CAP1</p>
<p>Con el colegio nuevo de varones, ¡las madres chochas! Porque así tienen los varones... Porque como todo el mundo se desespera para venir a esta escuela... ¿Y dónde te lo tienen mejor atendido? AP1</p>
<p>Nos vamos asentando como institución. Empezamos a tener caminos más marcados. Hay instituciones centenarias o bicentenarias. Eso que se hace en cada colegio es algo institucional pactado. Nosotros estamos en camino a armar eso. Estamos teniendo muchos más aciertos, haciendo todos juntos por un bien común pero también con baches que se dan por la propia práctica. DV2B</p>

Se percibe que la visión de todos los docentes y directivos entrevistados es de un sentido de pertenencia muy fuerte. Todos asumen el colegio como un proyecto propio, tienen conciencia fundacional y orgullo, y son conscientes de que deben marcar un camino. Esto se ve retroalimentado por el liderazgo y el carisma de los directivos, que marcan un rumbo pero caminan junto con el personal y los alumnos.

⁴⁵ Aunque no lo explicitan los actores y no se haya explorado, resultaría interesante indagar el concepto de *esencia* en futuras investigaciones. La autora de la tesis interpreta que cuando los entrevistados mencionan la *esencia* del colegio, se refieren a los valores en los que este se sustenta y que están expresados en el ideario Institucional.

⁴⁶ Ver apartado 4.1.7.

Tienen una posibilidad muy grande de crear una institución fuerte como esta. Tenemos matrícula de sobra. En las mujeres dos grados de 30 y pico, y quedaron afuera 15. Es porque la comunidad te elige en cuanto a lo que vos das, y pagan una cuota y saben que hay donantes para que la escuela pueda salir adelante. Hay una comunidad que nos elige. El éxito es la combinación de cosas. DM5

El proyecto del colegio te va seduciendo. DV4

Acá hay una energía como que te contagia. El director está haciendo cosas igual o más que vos. DV5

También, al analizar el tema de la educación diferenciada, la gran mayoría lo relaciona con la facilidad de tener los mismos códigos y formas de comunicarse, por ser ambos, maestro y alumno, varones. Es casi unánime el testimonio de los maestros con respecto a cómo se facilita la comunicación con los alumnos a través de la generación de códigos propios de entendimiento entre varones, como, por ejemplo, los vinculados con el ámbito deportivo.

Veo que tiene ventajas que uno, al trabajar con varones, tiene los mismos códigos. Podés desarrollar una serie de códigos más propios de los varones que en una escuela mixta sería más difícil. Esos códigos afianzan más el vínculo entre el docente y los chicos. DV6

No tengo que estar pensando en poblaciones diferentes. Ya sabemos que científicamente está estudiado que somos diferentes varones y mujeres, y en el cotidiano de la vida uno se da cuenta de esas diferencias, que no son ni buenas ni malas, que son complementarias, pero es más sencillo trabajar con solo una población de varones pensando en varones. Siento que el plus de que el maestro sea varón (porque podría ser mujer), siento que entendemos mucho qué le pasa al varón. Porque a nosotros nos pasó. Sabemos orientarlo, darle importancia a lo que tiene y a lo que no tiene. EDV2

Además, se percibe una preocupación por parte de las directoras⁴⁷ en relación con el ambiente escolar –según ellas, un poco ruidoso y algo desordenado–⁴⁸ de BCV. Cuando acuden a las instalaciones de la sede de varones para tener reuniones de trabajo allí, inevitablemente lo comparan con la sede del colegio de mujeres, en la que el ambiente es más tranquilo y silencioso. Al momento de la inmersión en el campo, estaban estudiando juntos el análisis de esta realidad para discernir si respondía a una carencia en la educación de las

⁴⁷ Durante el primer período de inmersión en el campo, ambos grupos de directivos, mujeres y varones, manifestaron el deseo de crecer para poder solicitar a la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP) el nombramiento de los cargos de director y vicedirector, que se efectivizaron en el segundo período de inmersión en el campo. Mientras tanto, el BCV tenía como autoridades a las directoras del BCM.

⁴⁸ En el contexto en que fue hecho este comentario, las informantes no especificaron a qué se referían exactamente.

virtudes (por ejemplo, el orden) o era una característica propia de un colegio nuevo y de varones. Por esta razón, se tomaron medidas para ampliar el espacio físico y favorecer el movimiento en la sede de los varones. En la filmación de recreos se percibe el amplio espacio que les permite a los chicos correr, jugar a la pelota y otros juegos moviéndose con facilidad en un patio de dimensiones considerables. La terraza con pasto sintético es utilizada como lugar de recreo por los chicos de 1º grado; así se evitan golpes o accidentes con los más grandes, propios de los juegos a esas edades. Se percibe que hay una intención muy clara de mantener la esencia del proyecto escolar y, al mismo tiempo, darle una impronta diferente al colegio de varones.

Finalmente, se advierte que no se plantean por el momento abordar el tema de la desventaja académica en la que se encuentra el varón en la actualidad.⁴⁹ Se presupone que, al implementarse todas las medidas anteriormente descritas, estas podrían ser beneficiosas para el posicionamiento social y académico del varón, de la misma manera que ocurre con las alumnas.

4.1.3. Espacios que generan confianza

En todos los informantes de ambas sedes se percibe una valoración positiva del clima de confianza que se establece entre los miembros de la comunidad educativa. Este parece ser un rasgo muy fuerte de la institución. Especialmente, se advierte en que los alumnos se sienten escuchados;⁵⁰ esto facilita que los problemas que tienen en su entorno se atenúen al compartirlos, aunque no desaparezcan. Se sienten apoyados y contenidos por el ambiente de diálogo y apertura.

Para mí, el tema más de fondo es el siguiente: aquí las chicas (e incluyo a las madres, a las maestras, a los padres, pero las chicas o los chiquitos) ahora lo más importante de todo es que estén y se sientan queridos [sic] y que estén en confianza para que puedan hablar. Porque, una vez que hablan, las cosas son muy duras pero se pueden..., se puede dar solución; sobre todo, se sacan algunos pesos... Y entonces ellas están muy en confianza acá. Se sienten muy queridas por todo el ambiente. [...]

⁴⁹ Ver apartado 1.4.4.

⁵⁰ Si bien el barrido analítico mediante el ATLAS.ti no ha arrojado un ejemplo concreto de una frase que exprese esta idea, teniendo en cuenta las características metodológicas de esta tesis, es posible realizar tal afirmación, pues se trata de algo que constantemente se ha percibido en la inmersión en el campo.

“Padre, ¿puedo hablar?”. Son chicas de primer grado o de segundo, y hay que escucharlas porque es la oportunidad para contar un tema que acá salta: o salta con la maestra, o con una preceptora, o salta conmigo. Que después, entonces, llamamos a los padres, ponemos psicóloga, ponemos psicopedagoga, se pone solución a las cosas. Pero para eso lo importante es que hablen. Lo número uno en el colegio es la confianza. Una vez que hablan, se puede poner solución; para las chicas, para los padres. Eso me parece lo más de fondo. CAP1

Con los varones podés tener un trato como más directo. Los chicos te entienden. Fijate que es un colegio que no tiene problemas de disciplina casi. [...] Se trabaja en un clima muy lindo en el aula, muy ameno. [...] Encontré una escuela predispuesta al diálogo, a la reflexión. DV5

Varios docentes afirman que con frecuencia se generan situaciones para compartir con los alumnos charlas, diálogos, vivencias “que te las cuentan a vos y que no las sabe ni la familia” (AP2).

Lo que tienen las chicas es que acá se abren. Son muy directas para transparentar lo que les pasa. Eso facilita para poder ayudar pero a veces nos sentimos con impotencia por no poder resolver todo: problemas de vivienda, salud, etcétera. EDM2

En el colegio de mujeres, esa confianza también se manifiesta en la organización de los espacios físicos. Por ejemplo, se hizo una redistribución de tres salas contiguas para facilitar la comunicación entre los diferentes grupos y aprovechar mejor los espacios, argumentando que “al trabajo en equipo lo tenés que ayudar” (AE1). Esta forma de trabajo se ve complementada por adaptaciones edilicias. En el caso del edificio de las mujeres, hay tres ambientes conectados entre sí, uno a continuación del otro, que se adaptaron para el trabajo conjunto: uno para las directoras de todos los niveles, conectado con otro para las docentes de todos los niveles y, por último, también se unificaron las secretarías. Esta modificación habitacional se pensó a partir del cambio de algunas autoridades del equipo directivo: las que se incorporaron preferían tener más contacto con los demás directivos, docentes y secretarías. Se podría interpretar también como parte del proceso de apertura y mejora del clima escolar. La organización del espacio puede advertirse en el siguiente gráfico:

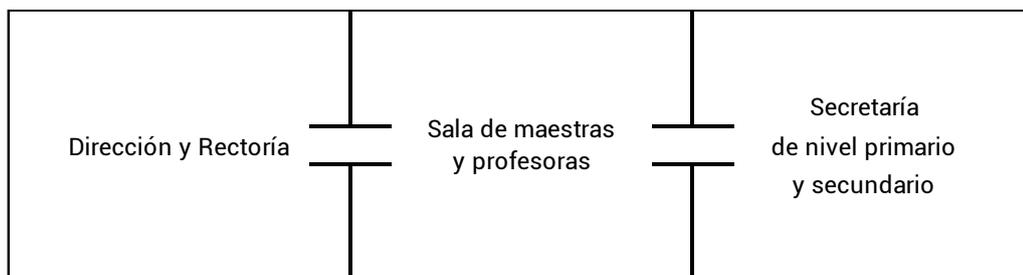


Figura 9. Distribución de tres espacios para facilitar trabajo en equipo.

Tanto la contención afectiva como la organización edilicia facilitan que los alumnos y las alumnas sientan esta confianza y colaboración del equipo educativo para atender mejor a sus problemas y necesidades.

4.1.4. Ambiente académico

En relación con el ambiente académico, varios actores indican que se puede destacar un marcado interés por aprender por parte de los alumnos, muchas veces vinculado con la búsqueda de superación personal a través de la educación. En ese sentido, en cuanto a la motivación, algunos actores comentan que la educación diferenciada favorece el aprendizaje porque la separación permite que los docentes se adapten mejor a los intereses diversos de chicos y chicas.

Este interés por la promoción de un ambiente académico favorable al desarrollo integral de los alumnos también se expresa en el ensayo brindado por la institución. Allí se señala tanto lo que se considera necesario para el buen clima de clase como los objetivos de formación en relación con lo que se espera de los alumnos. También se puntualiza que existen diversas actividades extraescolares para complementar la formación.

Se percibe un ambiente favorable para el aprendizaje y el gusto por la superación y los hábitos de estudio. Mejoran los índices educativos: presentismo, menor repitencia y deserción escolar, graduación e ingreso a estudios superiores. [...]

- El problema de ausentismo o llegadas tarde de los docentes es irrelevante.
- Tampoco se presentan tasas significativas de ausentismo o llegadas tarde de alumnos.
- Todos nuestros alumnos asistieron al preescolar por más de un año.
- No se reportan problemas significativos de conducta ni de *bullying*. [...]
- Estudiantes creativos, preparados, que contagien alegría, que sean buenos compañeros, solidarios, y que estén motivados para alcanzar los objetivos que se propongan gracias a su esfuerzo. [...]
- Actividades adicionales como informática, coro, taller de comedia musical, cocina, labores manuales, actividades solidarias y prácticas deportivas. EN

La disposición a estudiar y seguir aprendiendo que manifiestan los chicos es lo que a los adultos entrevistados les permite ver su futuro como algo prometedor.

Quiere decir que ese mensaje que les damos siempre desde que son chiquitos: estudiar, cambiar su realidad, de que eso es una puerta muy importante para el día de mañana, no solamente para ellas, sino también para su familia. Ellas lo viven eso. EDM4

En el nivel secundario de BCM se acogieron al cambio curricular y en el momento del trabajo de campo se encontraban desarrollando un proyecto piloto de dos años de ciclo común y luego tres años de orientación en Economía: se trata del Programa Nueva Escuela Secundaria (NES). Se tiende a trabajar interdisciplinariamente en áreas como Historia, Geografía, Biología. Algunos proyectos que se incorporaron en el colegio (por ejemplo, Proyecto Compañía, Junior Achievemnet, Fundación Contemporánea y visitas o pasantías con empresas) “se basan en la adquisición y desarrollo de habilidades” (EDM3). Son proyectos prácticos que preparan a las alumnas para la vida en distintos aspectos, como Economía, Formación Ciudadana, entre otros. Las chicas eligen temáticas cercanas a su realidad, investigan sobre el tema y organizan la campaña de concientización: trata de personas, adicciones, violencia, *bullying*, explotación laboral, entre otros. En general invitan a otros colegios de la zona a la presentación. También participan en un torneo de debate organizado por la Asociación de Debate Argentina (ADA). Allí refuerzan su oratoria: expresión oral y escrita, presentación personal. Además, compiten con colegios de diferentes niveles sociales. “Tienen que argumentar a favor y en contra de un tema propuesto y se refutan” (EDM3).

Por su parte, en el nivel primario de la sede femenina se encuentran en una etapa de “desafío académico”: ven una necesidad de mejorar la calidad educativa. Esto lo perciben por las pruebas diagnósticas o las evaluaciones que hacen los docentes. Hasta uno o dos años antes de que se comenzara esta investigación, se hacía hincapié en aumentar el número de matrículas y organizar la jornada completa, y ahora se proponen nuevas metas en relación con la motivación para el aprendizaje y la calidad educativa.

Se está haciendo un trabajo de revisión de las pruebas diagnósticas: elección de textos, consignas claras, letra grande, etcétera. También se promueven encuentros de los maestros de BCV y BCM de primer grado con una profesora de secundaria, para ver qué dificultades se hallan a la hora de trabajar determinados contenidos y partir de una base real de las pruebas diagnósticas para planificar la enseñanza. Se está reforzando la articulación de los contenidos y las estrategias didácticas entre los grados, especialmente en las áreas de Matemática y Lengua.

En Lengua se implementó un proyecto de comprensión lectora y las chicas fueron mejorando. Las alumnas de BCM participan de un intercambio de cuentos con otros colegios: trabajan juntos en primaria algún texto de literatura infantil y luego van las alumnas más grandes de otro colegio a la sede de Buen Consejo a teatralizar la historia. O cada una estudia su papel en su colegio y se mezclan al representarlo, y después comparten el almuerzo y el recreo juntas. El día del encuentro empiezan con juegos interactivos para conocerse.

Por otra parte, tal como lo indica la ley 26.150, la Educación Sexual Integral (ESI) en secundaria se aborda de manera transversal e interdisciplinariamente a través de distintas áreas relacionadas: Filosofía, Biología, Catequesis, Educación Cívica. De esta forma, se pretende dar herramientas a los docentes y una mirada antropológica de la sexualidad para no llegar tarde a las realidades con las que se enfrentan las chicas.

Es fundamental capacitar a las docentes, por lo que se acude a especialistas. Jornadas y talleres para alumnas, docentes y padres. En primaria lo hace la ONG Protege Tu Corazón. También es un tema que se trabaja mucho en tutorías. El colegio busca dar una formación integral y permanente acorde con su concepción antropológica del ser humano.
EDM2, segunda parte

En otro orden de cosas, los actores también relacionan la calidad educativa con ciertas condiciones físicas, materiales y de infraestructura que favorecen los aprendizajes.

Óptimas condiciones para el proceso educativo. La educación no se agota en el acto de enseñar. Hay toda una serie de factores que son esenciales para que el alumno pueda aprender en la mejor forma. Eso es lo que ofrecemos en el colegio como complemento esencial que explica los resultados que se obtienen:

- Buenas condiciones edilicias y con colores amigables.
- Espacio de recreación adecuado.
- Aulas en buen estado.
- Buenos sistemas de calefacción y aireación.
- Los alumnos trabajan con comodidad: hay un promedio de veinte alumnos por aula.
- Existencia de suficiente cantidad de computadoras para la enseñanza de los alumnos. EN

Para concluir, el tema de la calidad educativa, que se materializa en las diversas iniciativas reseñadas en los párrafos anteriores y en lo edilicio, fue abordado en la Jornada de Centros Educativos de Inclusión Social “Educando para la Integración Social”, organizada por el Buen Consejo en 2014 –en la que participó la autora–, se encuentra plasmado en un ensayo institucional y también ha surgido en entrevistas con directivos. Todo esto prueba la importancia que se le concede en el Buen Consejo.

Debatieron sobre la necesidad de garantizarles a esos alumnos una educación de calidad, para una verdadera inclusión y contra la tendencia a considerarlos solo un número para la estadística. También destacaron la importancia de ir sistematizando en la teoría lo aprendido en este tiempo de práctica de la docencia entre población socialmente postergada o excluida. BI

El desafío para una educación de calidad e inclusiva es muy grande, más aún en un ambiente de evidente caída de los niveles educativos en todo el país. Esto se agudiza en un entorno de vulnerabilidad social y económica. EN

En la población en general, ¿por qué fracasan en los exámenes? ¿Por qué no quieren ir a la escuela? ¿Por qué no tienen entusiasmo por aprender? Hay mucho fracaso escolar, muchos chicos que abandonan... A esta escuela vienen contentas porque esta escuela es contenedora y las chicas se quieren quedar. EDM4

4.1.5. Influencia positiva de los alumnos en su entorno

Todos los actores entrevistados e incluso los documentos institucionales dan cuenta de la enorme proyección de la propuesta educativa del colegio en la vida de los alumnos, las alumnas y su entorno familiar y social.

Acá lo que pasa es que uno impacta sobre la vida de la chiquita porque la tenés muchas horas, y la chiquita impacta sobre su familia. AE2

Ellas tienen que vivenciar para poder transformar, o sea, nosotros les damos todas las herramientas que podemos acá a nivel espiritual, a nivel intelectual y valores, a través del amor. Pero ellas, para poder transformar su realidad, no la tienen que ocultar. Creo que ocultar algo es tapar y en algún momento sale. Entonces, ellas tienen que poder discernir y elegir. O sea, que no es solo lo malo y que de lo malo se puede transformar y siempre hay un punto de partida, o sea, una ventana que se va a abrir para respirar y salir. AP2

Los resultados del proyecto educativo en los alumnos redundan positivamente en el grupo familiar en varios aspectos. Por ejemplo, los alumnos escriben cuentos que les leen a sus padres, les piden de regalo juegos de ajedrez y se lo enseñan al resto de la familia. EN

Una exalumna entrevistada, al hablar de su novio, a quien conoce desde muy chica, comenta que él está estudiando en el colegio de Caacupé, en “el barrio” (forma de denominar a la villa) y trabajando en una ferretería. Ella refiere que mantuvieron el siguiente diálogo:

Novio: Antes no tenía nada más que terminar el colegio secundario. Ahora que te tengo a vos, es como que me impulsás a seguir más.
EX1: Yo no te dije nada.
Novio: No, pero me diste ese empujoncito de seguir adelante. EX1

Como un caso especialmente notorio, las alumnas provenientes del Hogar del Pilar⁵¹ comenzaron a advertir que allí donde vivían no se reflejaban los mismos valores que ellas aprendían en el colegio. Por este estilo de liderazgo y la conciencia de querer mejorar su entorno, se quejaron ante las autoridades de esa institución. En unos pocos meses, hubo cambios significativos.

⁵¹ Ver más adelante, apartado 4.2.4.

Elas cambiaron las condiciones, porque decían: “Eh, esto en el colegio no pasa”, “en el colegio nos escuchan”. Entonces no sucedían cosas que se están dando en el colegio. Ellas reclamaban... Nunca pensamos que iba a impactar sobre las autoridades. Hicieron un cambio de autoridades. Directamente dijeron que había una persona que [...] no la querían ahí. Que no era referente para ellas y se fue. Y la chica que vino, la directora, es encantadora y es así como muy familiar. AE2

Como se ha podido apreciar, todos los actores –los miembros de AESES, los directivos, los docentes y hasta los mismos alumnos– tienen la visión de que desde el colegio se puede generar un cambio en el entorno inmediato de las familias y el barrio, y consideran que esto es una contribución a la sociedad.

4.1.6. Otra visión de la educación diferenciada

Resulta de interés comentar en este apartado aquellas voces disidentes en relación con la educación diferenciada, o las que proponen otras ideas o combinaciones en cuanto a la forma de agrupar a mujeres y varones.⁵² Uno de los principales temas que comentan es que sus colegas o amigos se extrañan al enterarse de que existen escuelas solamente de varones o mujeres, y refieren que esto les genera el prejuicio de que se trata de algo retrógrado. Varios entrevistados piden más interacción entre las dos sedes, lo que resulta de interés y digno de atención por parte de las autoridades.⁵³

A los demás les parece extraño... La gente piensa que ya no existía más. DV2A

Voy a las reuniones de inspectores y les llama la atención un colegio de varones. Piensan que es retrógrado. EDV2

Al principio me pareció medio anticuado. Después, al encontrar como cosas que venían bien, por ahí específicamente en este contexto donde por ahí hay cuestiones de abuso, separarlos no estaba... Es otra posibilidad. No lo veo ni mal ni bien. Lo veo como otro camino. Pedagógicamente, me faltan las nenas. DV5

Uno de los argumentos que esgrimen algunos actores que preferirían una escuela mixta es que, al no estar juntos, como en la sociedad, no van a poder

⁵² Al final del apartado sobre la categoría *inclusión escolar*, dentro de este capítulo (4.2), no fue necesario un apartado que reflejara las disidencias porque era prácticamente unánime la adhesión a esa propuesta.

⁵³ Ver apartado 4.1.7.

tratarse con naturalidad, porque esto también se aprende en la escuela. Asimismo, señalan que a las chicas les ayudaría a hacerse respetar por el varón y a poner límites. En el caso del colegio BCM, refieren que a las chicas les hacen falta figuras de varones porque en sus hogares no las tienen o son negativas, y sugieren llevar invitados varones.

Si vos me decís que es para la comodidad del docente, te lo entiendo. Pero para el beneficio del chico, no. AP1

Tiene que haber actividades de encuentro. EDM4
--

Estaría bueno que haya una nena acá. DV5
--

Una alumna menciona la probabilidad de que, al ser de un solo sexo, tanto los varones como las mujeres tengan dificultades para socializar. Comenta con la entrevistadora que, al no tener hermanos o hermanas, es bueno hacer actividades extraescolares en la parroquia de Caacupé con los exploradores de la villa 21-24, por ejemplo. O conocer chicos por las redes sociales, aunque eso le parece peligroso.

Varias personas conocidas de mi familia como que chocaban en ese sentido porque, no sé, era medio raro ver a una escuela toda de varones... Quizás también porque dificulte cómo sociabilizar con las chicas, dicen algunos. Pero yo no lo veo ni tan malo ni tan bueno, digamos. Como que está ahí, pero no estoy ni muy en contra ni a favor. Pero, por ejemplo, si tuviera un chico, no lo mandaría ahí, o sea, lo mandaría a un colegio mixto, digamos. Así que... es lo que pienso. AL4
--

En particular, en relación con la materia Educación Física, se recogieron opiniones encontradas. Por una parte, hay quienes abogan por las clases mixtas, como puede verse en las citas transcritas a continuación. A su vez, otros docentes afirman que es mejor que estén separados por sexo, justamente por el mismo argumento dado por los primeros: la fuerza.

Mi formación en la docencia siempre fue mixta y nosotros jugábamos al rugby con los varones y se enseña eso, a respetar. Si yo tengo que taclear a una mujer, cómo tengo que taclearla; y si soy mujer, cómo tacleo a un hombre, o sea, por dónde ir... No solo a nivel cuerpo a cuerpo, ¿no?, contacto, sino a nivel mental. Es lo mismo cuando vos estás jugando al <i>handball</i> y vas a competir, y tenés chicas de otro colegio o mismo de este colegio, que juega cuarto contra sexto. Tienen cuerpos más altos, son más grandotas, tienen otra experiencia y vos trabajás eso. Vos sos más chiquitita, pero sos más chiquitita, te podés escurrir; si vos sos más alta, podés tapar. O sea, creo que ahí está la

motivación del docente, en buscar la motivación adecuada para el alumno, para que se pueda cuidar y pueda cuidar al otro. AP2

Algunos entrevistados manifestaron cierta visión negativa hacia la educación diferenciada o incluso indiferencia. No parecieran hacerse grandes planteos al respecto.

Tuve prejuicios al entrar al colegio, por la religión y que era solamente de varones. Hablé con el director y me fue aclarando las dudas. [...] Me resultó muy interesante que, trabajando con chicos en estado de vulnerabilidad, se animen a exigir, a hacer algo más que contención. DV5

Que haya solo mujeres no me parece ni mal ni bien. Yo no veo que las desfavorezca que no haya varones. No perjudica a nadie. Quizá si hubiera varones, estarían más distraídas, no lo sé. Cuando iban a los cumpleaños, nadie dejó de tener amigos porque iban a un colegio de mujeres. AP1

Que lo femenino y lo masculino tengan un espacio me parece perfecto porque después vas a la oficina, a la universidad... y hay hombres y mujeres. Pero bueno... algunas materias no estaría mal separarlos. DM6

Yo pensaba que un colegio de todas mujeres iba a ser aburrido... Vine por una vecina, amiga mía. Después me fui adaptando. EX1

Se perciben algunas ideas preconcebidas o prejuicios en relación con la educación diferenciada. Sin embargo, los actores que son los protagonistas de esta investigación lo viven con naturalidad y, en general, lo ven beneficioso. A pesar de ello, hay que puntualizar que algunos dejan constancia de que piensan que para este tipo de población sería conveniente generar más formas de encuentro entre los chicos y las chicas.

4.1.7. Desafíos y proyectos a futuro de la educación diferenciada

La educación diferenciada se presenta como un desafío en el sentido de que la institución propone tener personal masculino en la sede de varones y personal femenino en la de mujeres. Al estar separados en diferentes edificios, algunos actores manifiestan que perciben la carencia de la presencia masculina en el caso del colegio de las chicas y viceversa. Esto se agrava en la medida en que no es tan habitual encontrar varones que se dediquen a la docencia y en que las alumnas mujeres muchas veces tampoco tienen referentes masculinos en sus hogares. Asimismo, algunos actores comentan que sería bueno que los varones más grandes (estaban en 5º de primaria cuando se hizo el segundo período de

recolección de datos en el campo) tuvieran actividades comunes o espacios de encuentro con las chicas.

Lo ideal, para mí, sería un colegio donde estén compartiendo espacios varones y mujeres, y a lo mejor separados en las aulas, a lo mejor en algunas materias. Pero esto es más caro. DM6

Otro tema asociado al que sugieren prestar especial atención es el de las matrículas. En el nivel inicial hay tres salas de preescolar. Luego, al pasar a 1º grado de primaria, esos chicos, si entran al colegio Buen Consejo, se dividirán en dos grupos de 1º grado en BCM y un grupo de 1º grado en BCV. Esto resulta un problema especialmente para BCV, ya que, por infraestructura y por falta de personal masculino, no pueden crecer con dos líneas todavía. A la vez, el número de alumnos de 1º grado no puede exceder los 35 chicos.

El edificio está armado milimétricamente, o sea, no podés tener cursos más de cuarenta chicos porque no podés, no te dan... los metros cuadrados. Igualmente, el proyecto es terminar una línea. Hasta que no termine la secundaria, el último año de secundaria, va a ser como acá. No empezar con la segunda línea. Esa es la idea. AE2

Con las matrículas nos tenemos que cuidar. De una sala de cinco de 30 alumnos, 26 eran mujeres y 4 eran varones. Ahora está más repartido mitad y mitad. Tenemos tres salas de cinco: 42, 43 varones que egresan de jardín para 1º grado. Ellos tienen un 1º grado y las mujeres, dos. Entonces, tienen que equilibrar: la tercera parte de varones y dos terceras partes de mujeres. NI1

A su vez, el nivel secundario de mujeres se encuentra en un período de crecimiento, puesto que ya empezaron las dos líneas. Algunas informantes manifiestan que es un desafío retener en la secundaria a las alumnas y, al abrir la doble línea, esta preocupación se acentúa. En la década de los noventa, cuando hubo problemas por la carencia de matrículas, se había comenzado a hacer un seguimiento de los motivos por los cuales se habían ido pero no se llegó a sistematizar.

Cuando las escuelas mixtas tienen paridad numérica de chicos y chicas en las aulas, pareciera que, al menos externamente, hay más igualdad, pues no predominaría un sexo frente al otro. De modo semejante, también en el nivel inicial del colegio las autoridades tienen que estar atentas a las matrículas para poder tener el suficiente número de alumnos y alumnas para la primaria en ambas sedes,

aunque eso no implica que todos los chicos tengan la matrícula garantizada. Esto representa un desafío en la gestión educativa del Buen Consejo, sobre todo porque los varones, por ahora, planean mantener una sola línea, mientras que las mujeres ya poseen dos.

Ahora ya el secundario está yéndose para el trampolín. El que ya se hayan tomado dos... [líneas], que ya se empiece a abrir el primer año con dos... EDM1

Con respecto a las relaciones entre ambas sedes, al efectuarse el trabajo de campo, los directivos estaban estudiando la posibilidad de hacer más actividades conjuntas. Pensaban que cuando los varones llegaran a la secundaria podría haber más proyectos comunes.

Finalmente, en las entrevistas se ha podido recoger el proyecto de dar lugar a evaluaciones institucionales, lo que evidencia la preocupación por garantizar la excelencia académica.

Por ejemplo, estamos muy interesados en tener, eh, eh, ¿cómo se llama?... evaluaciones. Ver qué sucede, pero no solo con los alumnos, sino con los directivos. Estamos investigando qué hacen los colegios para tener su propia evaluación. Eh, eh, ver qué, qué pasa, viste... Hacerlo todo más profesional. Ir testeando. AE2

Como se ha podido evidenciar, la educación diferenciada conlleva una serie de desafíos de diversa índole, que abarcan tanto la necesidad de garantizar una matrícula pareja para varones y mujeres como la intención de responder al reclamo de algunos docentes y alumnos de realizar actividades mixtas, e incluso la posibilidad de proyectar un proceso de evaluación externa. En todos estos aspectos es posible destacar el rasgo de apertura al diálogo por parte la institución.

4.2. Análisis e interpretación de datos para la categoría *inclusión escolar*

Para responder a las primeras dos preguntas correspondientes a los objetivos específicos, en este apartado se pretende analizar las representaciones que poseen los participantes sobre la inclusión escolar, y las semejanzas y diferencias que pueden advertirse entre ellas, en función de la codificación surgida

a partir del análisis del programa ATLAS.ti. Se considera importante comenzar por un documento que refleja la concepción sobre el tema que tienen en la institución:

El Colegio busca promover la inclusión en el sistema educativo de las jóvenes de bajos recursos de la zona, brindándoles una formación integral, con especial acento en los valores humanos, que les permita acceder en igualdad de oportunidades a empleos calificados o estudios superiores. Y paralelamente, contribuir a la recuperación moral, cultural y económica de sus familias, fuertemente condicionadas por el ambiente. DI.

Este objetivo define la inclusión como la posibilidad de integrarse en un sistema educativo de calidad para aquellos chicos y chicas de bajos recursos, así como el deseo de insertarse, después de cursar la escolaridad completa, en estudios superiores o empleos calificados. También alude a la influencia positiva que se espera que desplieguen los alumnos y exalumnos en su entorno. A continuación, se presenta una serie de apartados⁵⁴ que, según la interpretación de la tesista y la información obtenida mediante el programa ATLAS.ti, responde a los diferentes aspectos que los actores reconocen dentro de la categoría *inclusión escolar*.

4.2.1. Acepciones del término inclusión según los participantes

En el conjunto del material de campo recolectado, se podrían identificar distintas acepciones del concepto de *inclusión* según los actores y las etapas de la institución. Entre los entrevistados, se coincide en concebirlo –en términos generales– como un derecho a tener educación, progresar, ser parte de la sociedad. Luego cada uno va matizando esta categoría según su experiencia personal o la vinculación con la institución.

Algunos entrevistados consideran que la inclusión siempre existió en el colegio y que solamente les llama la atención a quienes “son de afuera”, como ellos mismos refieren. Otros afirman que comenzaron a tomar conciencia del uso de la palabra *inclusión* a comienzos de 2000 y que más tarde se familiarizaron con ella para explicar lo que sucedía en el colegio. En efecto, en la jornada institucional en la que participó la autora, uno de los expositores expresó:

⁵⁴ Ver apartados 4.2.1 a 4.2.10.

A veces parece que la inclusión se refiere solo a la contención, a que estén en la escuela, lo demás no importa. Pero para llamarnos *escuela* [inclusiva], tenemos que hacer que aprendan, y mucho, compensar las diferencias de origen y construir justicia educativa, introduciéndolos al mundo del conocimiento de modo efectivo. BI

Por ejemplo, para el personal del colegio y el alumnado fue un proceso interno el hecho de poder manifestar su zona de procedencia. En el momento del trabajo en el campo lo expresan con naturalidad, como fruto de un camino de madurez institucional, pero no siempre había sido así: varios comentan que en alguna época las alumnas preferían ocultarlo.

Cuando se relató la historia del colegio,⁵⁵ se detalló que luego de muchos años en los que había poca matrícula (hasta la década de los noventa), se decidió promover el colegio dentro de la villa 21-24 e integrar su población en las aulas. Posteriormente, se tomó conciencia de que la coexistencia de chicos y chicas de diferentes orígenes y extractos socioeconómicos “era sana para todos” y, en definitiva, respondía al deseo fundacional.

Tenemos todos que trabajar para eso. Tener un trabajo en el futuro sin mentir con su domicilio porque, si no, no las van a tomar. Si vivís en la villa, te miran distinto. En el colegio es lo más natural. [...] En los años 60 o 70, quienes acudían a la escuela pública vivían con más naturalidad y sin distinción el lugar de procedencia de los alumnos de la clase. Eran todos iguales. Esta idea nos mantiene el colegio. De hecho, las chicas no son conscientes de dónde vive cada una y no les importa; son sus amigas. AS2

La forma de ver la inclusión como mezcla de poblaciones que conviven y socializan armónicamente es compartida por la mayoría de los entrevistados. Además, en el siguiente testimonio se advierte la visión de otras perspectivas como una característica de la inclusión y la educación en la libertad, que se podría relacionar con la dignidad humana, otra categoría que surgió en el análisis interpretativo.

Incluir es que el otro empiece a conocer otras perspectivas. Yo trabajo con chicos de la calle y yo creo mucho en esto: yo te muestro este camino; vos vas a ver droga, alcohol, violencia, robos... Ahora, yo te estoy dando esto. *Incluir* no es hacer una escuela solamente para chicos de la villa. *Incluir* es invitar a todos. DV2A

⁵⁵ Ver apartado 3.3.1.

Un informante del equipo directivo incorpora la inclusión también contemplada para el personal y alude a los diferentes orígenes de las poblaciones que se encuentran en el colegio. A la vez, al igual que otros, cuestiona la rentabilidad política del término.

Sobre el concepto de *inclusión* creo que hay un abuso del término desde la política, pero nosotros la hacemos real. En lo social, porque conviven realidades distintas y se vislumbra no solo en las alumnas, sino en el personal: es muy diverso y eso es muy rico. Es un crisol de razas y a la vez es un proyecto. Hay unidad, hay unión, un ambiente espectacular. Dentro de la heterogeneidad, compartimos un mismo proyecto. A veces decimos que conviven dos realidades pero son muchas más: son las de la villa y de otros barrios muy distintos. Es muy distinta la que viene del puente Pueyrredón en el tren, la que viene de otra villa, la de la isla Maciel, de Constitución, Congreso o Ezeiza. EDM3

Otros actores entrevistados parecen convencidos de que la verdadera inclusión consiste en ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado por igual, en sintonía con la consideración de la ya mencionada dignidad de la persona humana que sustenta el ideario del colegio y con referencia también a la igualdad de oportunidades. Es por eso que un informante expresa, en línea con lo tratado en la jornada institucional y con el ensayo que da cuenta del proyecto institucional:⁵⁶

Dentro del aula todos son iguales. Pueden compartir con otra población, sin conflictos, dentro del marco de esas horas de la institución, esa convivencia, y les exigís lo mismo. EDM1

De todas maneras, algunos expresan que la inclusión no es solamente una educación de calidad, sino que en esta población es muy importante que vaya acompañada por la contención psicoafectiva, debido a las carencias emocionales y de todo tipo que tienen los alumnos.

Diversos actores consideran que la ubicación geográfica del colegio facilita la inclusión de los alumnos del barrio del colegio con los que viven en la villa 21-24. El Buen Consejo se encuentra lo suficientemente cerca de la villa como para que puedan ir todos los hermanos juntos caminando, sin necesidad de gastar dinero en

⁵⁶ Confróntese con los pasajes de los documentos ya citados en 4.1.4: “El desafío para una educación de calidad e inclusiva es muy grande, más aún en un ambiente de evidente caída de los niveles educativos en todo el país. Esto se agudiza en un entorno de vulnerabilidad social y económica” (EN) y “Debatieron sobre la necesidad de garantizarles a esos alumnos una educación de calidad, para una verdadera inclusión y contra la tendencia a considerarlos solo un número para la estadística. También destacaron la importancia de ir sistematizando en la teoría lo aprendido en este tiempo de práctica de la docencia entre población socialmente postergada o excluida” (BI).

transporte. También está lo suficientemente lejos (seis cuadras) como para realizar una actividad “afuera de la villa”. No obstante, muchos también reconocen que la distinción “chicos de la villa” y “chicos del barrio del colegio” no siempre quiere decir “pobres” y “con recursos”; cada caso es diferente, aunque haya un estilo de vida general para una y otra comunidad.⁵⁷

Simultáneamente con el segundo período de inmersión en el campo había comenzado un proceso de resignificación o revalorización de la palabra *inclusión*. En algunas circunstancias, hay informantes que ven inconvenientes en utilizar el concepto de *integración* porque, en el ámbito de la educación, esa terminología se utiliza para chicos con capacidades especiales. Por ejemplo, cuando tienen que pedir becas, explican que en el colegio se hace inclusión o integración social. Sin embargo, otros entrevistados consideran que el concepto de *integración* es superior en relación con el de *inclusión*. Con respecto a la villa, algunos actores de esa zona expresaron:

Hay que integrarla, hay que abrir calles, ponerle[s] nombres, que reciban los servicios y una factura, que tengan número en vez de casilla. Eso es integrarlas. Entonces, integrarlo me parece que es mucho más que incluir. AE2
Sabés lo que pasa, de que la palabra <i>inclusión</i> políticamente da mucha rentabilidad, pero se entiende mal la inclusión. Vos a un colegio que tiene población de villa no lo podés llamar <i>inclusivo</i> . Inclusivo es cuando esa población de villa puede compartir con otra población, sin conflictos, dentro del marco de esas horas de la institución, esa convivencia. Donde le exigís a la población de villa lo mismo que le exigís a esa población que tiene un poco más de estatus. EDM1
La palabra <i>inclusión</i> la usan como para esos que están marginados, desvalidos. Entonces, qué bueno, a esos los voy a tomar y los voy a incluir dentro de la sociedad, pero siempre siguen siendo marginados... Entonces, eso no es inclusión. EDM1
No me gusta la palabra <i>inclusión</i> . Integración la tienen que dar desde la dirección hacia abajo y ahí se puede hablar integración también con familias hasta que llega al aula. Si no hay una coherencia, no baja. EOE

Claramente, algunos entrevistados prefieren utilizar el término *inclusión*, mientras que otros desean eludirlo por los motivos expuestos y emplear *integración*; para otros, finalmente, son sinónimos. Por ejemplo, en el ensayo brindado como documento de referencia se expresa:

⁵⁷ Al respecto, ver figura 6 en el apartado 2.6.1.

Integración. La confluencia de personas de diversas extracciones socioculturales favorece el crecimiento de los alumnos. Les permite interrelacionarse, adquiriendo confianza mutua y superando celos y eventuales temores que pueden acompañar estas realidades sociales complejas. EN

Las alumnas vivencian como integración la oportunidad de superación o la vinculan con temas de la convivencia escolar en el aula: la amistad y los roces entre ellas.

Integrar personas que no tengan recursos para que tengan la posibilidad de estudiar, de tener algo digno. Mis compañeras viven en un barrio de emergencia y yo no. Viniendo a este colegio tienen visión para salir. AL3

Cuando les cuesta integrarse al grupo es porque no tiene[n] amigas. El tema de inclusión está en todas. AL4

También hacen adaptaciones metodológicas para chicas con dificultades de aprendizaje. Especialmente las nuevas. EDM2

Al comienzo era muy difícil encontrar familias de clase media que quisieran venir a un "colegio de villa", pero finalmente, y gracias a la calidad educativa de esta escuela, se fueron incorporando y eso consolida esta combinación riquísima de convivencia de dos realidades. AE2

El proyecto del colegio te va seduciendo. Quien no entiende la inclusión y trabajar con los chicos que viven en la villa le costaría integrarse. Hay que ponerse la camiseta de la escuela. DV4

Algunos docentes entrevistados relacionan la inclusión, desde otro punto de vista, con el hecho de considerar la vocación docente como una oportunidad de servicio. En este sentido, comentan:

Trabajar con esta población hace que sea todavía más significativa mi tarea. EDV2

Acá se da de una manera muy armónica. Si no te dicen, en el aula no se nota la diferencia. Se nota que en el colegio hicieron un trabajo muy bueno de aprendizaje, de trato, de manejo. DV3

Un docente incorpora un matiz de riqueza a la concepción de *inclusión*, al señalar que esta no se da únicamente en el ámbito escolar, sino que se proyecta sobre el barrio y la vida de las alumnas y los alumnos.

Hacemos inclusión social y barrial. Nosotros tratamos de que el chico de villa y el chico de barrio vean que no tienen diferencias. La única diferencia es el lugar donde vivieron, donde viven –y esperamos que no sigan viviendo en el mismo lugar, que mejoren, progresen–. Nosotros hacemos que esas diferencias sociales que existen de las puertas para afuera, porque son bien reales, no existan. No tienen que existir; se da por una decisión que es ajena a estos chicos, por el hecho del lugar donde viven. Oportunidades aprovechadas o perdidas de los padres, situaciones económicas superadas o no de los padres, les caen a estos chicos en el lugar donde viven. Tratamos que no tengan estas diferencias. Que no se digan *villeros*. Que digan: “Mi amigo vive en la villa pero ¿cuál es el problema?”. DV1

En cuanto a quienes, en definitiva, son protagonistas de la educación, las alumnas entrevistadas, en su mayoría, expresan con agradecimiento el esfuerzo del colegio, pues consideran que la inclusión es efectiva. Algunas alumnas del colegio que no pertenecen al grupo más desfavorecido comentan:

Les están dando una oportunidad a tantas chicas que no podrían venir. AL6

No hay discriminación porque son de la villa. AL7

Pareciera relevante el testimonio de una alumna en especial:

Yo me siento muy cómoda acá. Estamos todas bastante unidas. Yo escucho de otros colegios que porque el papá es extranjero o trabaja de esto o de aquello le hacen *bullying*. AL1

Con respecto a las egresadas, tanto los directivos del colegio como el capellán ven necesaria una buena comunicación con universidades o institutos terciarios y empresas para prolongar y sostener la inclusión real “hacia afuera” lograda a lo largo de los años de escolarización.

En cuanto a la inclusión cuando salen del colegio, los últimos años la[s] vamos preparando y viendo el perfil de cada una: para qué tienen cualidades. Hacemos orientación vocacional y las acompañamos mucho en la decisión para orientarlas en 4º y 5º año. También qué tipo de familia tienen influye en la decisión de lo que harán. También estamos tratando junto con otros colegios de este perfil de que las universidades tomen conciencia de que si acogen chicos con becas completas de distintas realidades tienen que cambiar, ya no ser elitistas con el éxito académico, sino contener, acompañar, que es un desafío para las universidades. EDM3

La inclusión real es desde el lado económico. Los chicos vienen y pagan una cuota simbólica. Y las chicas que salen y van a la universidad, terminan y consiguen un trabajo real. No solo darles un lugar acá. La inclusión real va en el después de la escuela. DV4

Finalmente, una maestra (DM4) asocia la inclusión con las dificultades de aprendizaje, en las que se involucra a maestras de educación especial, y no la vincula con alumnos de diferentes orígenes sociales.

Se percibe que, a pesar de las preferencias por utilizar los conceptos de *inclusión* o *integración*, no existen diferencias esenciales en el contenido de lo que se hace y se pretende transmitir. Los actores buscan una educación de calidad, valoran la mezcla de poblaciones que les facilita la ubicación geográfica, amplían el concepto de *inclusión* “al afuera” (barrio, organizaciones no gubernamentales, instituciones educativas, entre otras) y lo viven como un servicio real y efectivo a la sociedad.

4.2.2. Dignidad de la persona

Resulta interesante que algunos participantes hayan vinculado la inclusión con la dignidad de la persona. Entienden que ser y sentirse valorado dignifica al alumno, y consideran que una educación de calidad es vehículo para lograrlo. El colegio sustenta como marco pedagógico la educación personalizada y en esa cosmovisión enmarca la dignidad de la persona, de cada alumno, sin importar su procedencia ni sus circunstancias actuales, sino valorando a cada uno como es.

Acá te ayudan a entender que todas somos iguales. No porque vivas en la villa o en Recoleta vas a ser distinta. Todas somos iguales. Una de mis mejores amigas vive en la villa y nunca me sentí incómoda por eso. Todos te tratan bien; es un clima muy agradable. Hasta la portera te saluda. Les interesa nuestro futuro. Cada profesora te dice: “Ustedes tienen que ser alguien”. Martes y viernes vamos a una empresa de productos de limpieza y otros... tenemos talleres. El colegio te abre las puertas y te da oportunidades. Es como mi familia. AL2

Nuestra mirada está puesta exclusivamente en el chico. En otros colegios se etiqueta a los chicos. Acá les sacamos cualquier etiqueta [...]. Tenemos otras visiones porque estuvimos en otras escuelas. Son chicos y hacen cosas de chicos pero no les ponemos etiquetas. DV1

Los actores manifiestan que, en general, los alumnos no son conscientes de esa dignidad ni se valoran lo suficiente porque tampoco el entorno los dignifica como personas. Consideran una tarea de la escuela mostrársela en todos los momentos de la vida escolar y lo ejemplifican de la siguiente manera:

Las tratás de manera digna... De manera digna es la presentación; de manera digna es tener, como yo le[s] digo a las chicas: “Las instalaciones son de ustedes”; una manera digna es presentar las instalaciones limpias; una manera digna es sentarme en el comedor compartiendo con todos; una manera digna es de presentarle los trabajos a la profesora con la prolijidad que corresponde; la manera digna es “me siento con vos a hablar, no te grito, no te agredo...”. Entonces, son modelos que hay que copiar, a ellas les tenés que dar esos modelos porque no los tienen, porque la madre y el padre se agarran de las mechas, se golpean, a veces pasan cosas que te revuelven el estómago. Pero entonces tienen que ir descubriendo eso, su dignidad. EDM1

Muchas quedaron contactadas en trabajos porque hicieron pasantías en 4º año. Todo este sufrimiento y valoración después lo ven las universidades o donde se mueven. [...] Lo que dignifica es la educación o que ellas pueden saberse que valen muchísimo. Ellas valoran todas las oportunidades. Se preparan muy bien a nivel personal. Las exalumnas quieren volver y quedarse a trabajar en el colegio. CAP1

Un ejemplo esclarecedor de esta intención de promover a chicos y chicas es lo que sucede con el “ropero”. En algunos casos, cuando las alumnas del último año empiezan a acudir a cursos de ingreso de universidades privadas o las egresadas comienzan la formación de grado, se encuentran con que, en la percepción de ellas, no poseen la indumentaria adecuada para asistir a clase. Por esa razón, el colegio organizó donaciones de ropa que pone a disposición de quien la necesite. Si bien la dignidad de la persona hace referencia a su valor intrínseco, más allá de los bienes que posean, se vio conveniente introducir el tema de la vestimenta en este apartado porque los entrevistados hacen alusión a las formas de presentarse exteriormente como expresión de esa realidad.

Otra de las características del Buen Consejo en la que se manifiesta con frecuencia este objetivo de dignificación de la persona es la excelente relación entre profesores y alumnos, cimentada sobre la base del respeto mutuo y el afecto recíproco. Los chicos y las chicas se sienten muy queridos por sus profesores (por ejemplo, el primer grupo de varones que tuvo el BCV), incluso cuando se hace necesario marcar límites.

Creo que el respeto y el amor van de la mano y son pilares fundamentales para los valores. Entonces, acá es diario... Ya sea el amor desde el límite, el amor desde el permiso. Y creo que ellas lo valoran. AP2

A cada profesora le interesa nuestro futuro [...]. Es como mi familia. Todos te tratan bien [...]. Es un clima muy agradable. AL2

Acá te sentís apoyada sentimentalmente; académicamente también. Ellos se fijan que tengas una buena educación, un buen ambiente para estudiar, que te sientas cómoda, tranquila. AL5

Por último, una prueba de que los alumnos y las alumnas efectivamente se sienten valorados es el impulso de superarse que manifiestan. En esto se ve también el fortalecimiento de la autoestima, tal como expresa una alumna en relación con el encuentro con Michelle Obama al que asistieron.⁵⁸

AL6 (hablando de Michelle Obama): “¡Igual que mi vida!”, dije.
Entrevistadora (sorprendida): ¡¡¡Aaaaay, qué lindo!!!
AL6: Y como que me inspira a que yo siga estudiando. ¡Y que sea alguien! Y que soy capaz de poder llegar hasta donde yo quiero y aún más, si es posible, y eso... fue muy lindo. AL6

En una población vulnerable es más necesario, si cabe, dignificar a las personas. A través de la educación de calidad que brinda el Buen Consejo, todos y cada uno de los alumnos se sienten orgullosos de la educación, el buen trato y la contención afectiva que reciben.

4.2.3. Igualdad de oportunidades

Resulta de interés destacar que, al analizar los datos mediante el programa ALTAS.ti, si bien el código Igualdad de oportunidades tiene un menor número de citas relacionadas con la inclusión, también fue mencionado varias veces en las conversaciones sobre la educación diferenciada. Podría referenciarse en cualquiera de las dos categorías, ya que es medular para ambas. La inclusión se produce en un contexto de igualdad y la educación diferenciada busca brindar igualdad de oportunidades tanto a varones como a mujeres, potenciando los grupos de un solo sexo. Es por esto que se retomará más adelante este dato en el apartado de análisis interpretativo de la relación entre ambas categorías.⁵⁹

⁵⁸ Ver apartado 4.1.1.

⁵⁹ Ver apartado 4.4.3.

Con frecuencia olvidamos valorar lo que significa tener oportunidades y, consecuentemente, no asumimos en plenitud los efectos frustrantes y en ocasiones devastadores que puede causar precisamente esa falta de oportunidades. La miseria, la droga y el delito son con frecuencia situaciones que se podrían haber evitado simplemente dando una oportunidad. CPP

Yo tenía prejuicios. En el aula vos no ves quién es de la villa y quién no. Inclusión es brindar igualdad de oportunidades, y que tengan la posibilidad de superarse y de salir del lugar adonde están, y que eso sea una herramienta para después superar cualquier cosa en la vida, no solamente salir de una villa, que vaya más allá de eso. DV6

Es como que... les interesa nuestro futuro. Por ahí algunos dicen que por ahí no les interesa, nos vienen a enseñar y ya está. Pero cada profesora te dice: "Ustedes tiene que ser alguien". Hasta a veces sale algún tema de que hay violencia y todo eso, y nos dicen: "Chicas, cuidense...", y todas esas cosas. [...] Y hay proyectos aparte también. Nos dan talleres, e inscribirse a distintas cosas te abre más puertas y sí, el colegio, la verdad, te abre bastantes puertas a donde vos quieras, oportunidades y todo eso. La verdad, el colegio es... Me encanta. AL6

En definitiva, tanto la inclusión como la educación diferenciada parecieran brindar oportunidades de superación a partir del lugar en que cada uno se encuentre, y así otorgan herramientas para superar cualquier situación de la vida.

4.2.4. Inclusión en población vulnerable

Se ha comentado anteriormente que la institución tiene matriculado a un 60% de alumnos de la villa 21-24 y un 40% que vive en barrios aledaños o lejanos al colegio. Además, parte del alumnado de la sede de mujeres procede del Hogar de Niñas del Pilar, cercano al colegio, de la Fundación Nuestra Señora del Pilar, relacionada con la basílica homónima. Es una población extremadamente vulnerable, sobre la cual el personal directivo y las docentes están muy atentos. La institución busca mantener una buena y fluida relación con los directivos del Hogar para poder consensuar aquellas pautas de convivencia que son importantes para la formación integral que ofrece el colegio, ya que los padres no están presentes.

La villa ahora no es lo que era hace unos años. Antes era gente trabajadora que por determinadas situaciones no tenía otro lugar para vivir y, en cuanto podía, salía de la villa (3 o 4 años). Ahora hay mucha violencia, droga y los padres están muy preocupados. No pueden proponer una actividad que termine tarde... Entrar al barrio o donde vivimos (no lo llaman villa) no es seguro si ya está oscuro. AS2

<p>Para integrar las villas al resto de la ciudad o para intentar que los chicos no caigan en la droga, en la violencia, es importante la escuela. Padre Pepe Di Paola, 6 de marzo de 2011, Clarín, según cita en EN</p>
<p>Veníamos caminando por el pasillo y me dice: “A., ¿ustedes siguen teniendo problema con población de villa?”. Entonces, yo agarré, y me la quedé mirando, y le dije: “P. (porque era la anterior), estas personas, estas chicas que vienen acá, son de villa, el 65% o 70% son de villa”. “Ay, A., no parece”. EDM1</p>
<p>Acá mantenemos la prioridad para la villa pero apuntamos a la coexistencia. Todos pagan la misma cuota y eso hace que todas las familias se sientan merecedoras de los mismos derechos y con las mismas obligaciones, lo que se refleja en un clima de armonía total. Acá no hay violencia de ningún tipo. BI</p>
<p>En el mismo sentido del sano desarrollo del cuerpo, todos los mediodías el colegio provee un almuerzo –a quienes lo deseen– que busca brindar una alimentación equilibrada y de mejor calidad nutricional. Muchos niños y niñas comienzan a incorporar las frutas y verduras en su dieta. EN</p>
<p>Algunas chicas llegan desnutridas. Las ves cuando te miran fijo y bajan la mandíbula... DM2</p>
<p>Hay muchas situaciones, vos descubrís... Yo creo que en Educación Física descubrís desde un abuso hasta golpes, hasta la sobreprotección, que también pasa, que en exceso la sobreprotección también perjudica. Entonces, ves todo y creo que al primero que hay que dirigirse es al Consejo de Dirección; avisar e informar, pero [también] a la maestra, que es la que más tiempo está con ellas. AP2</p>
<p>Asimismo, las villas sufren índices de desocupación, subocupación y trabajo informal más altos que la media de la población. Finalmente los niños, niñas y adolescentes sufren una mayor exposición a realidades graves como por ejemplo: violencia de género, trata de personas, adicciones e inseguridad. EN</p>
<p>[En la villa] vos vas a ver que los pasillos está, “chiqui, chiqui, chiqui, chengue, chengue, chengue”, la música todo el tiempo. [...] Entonces es una mezcla de músicas, y alguna tele, y algún grito, y algún chirlo, y no sé qué, y entonces, eh... Cuando entran acá, lo primero que dicen las que vienen de otro lado: “Esta escuela es un aburrimiento porque es silenciosa”. Y después dicen..., agradecen el silencio. O sea, si vos no les das silencio, eso algún rato ahí, se lo pierden. No van a saber lo que es el silencio. Entonces para estos chicos es fundamental. [...] Eh, entonces, lo que pasa es que un déficit que tienen acá los chicos que viven en la villa es el silencio. No saben lo que es el silencio. AE2</p>

Generalmente las alumnas del Hogar no pueden ver a sus padres el fin de semana y entonces tienen que “callejear” hasta que pueden encontrarse con algún adulto. Al equipo directivo y al Equipo de Orientación Escolar les preocupa esta situación, especialmente el tiempo libre de los fines de semana y vacaciones.

No solo viven en situación de pobreza, sino que no tienen a alguien atrás que se haga cargo de ellas. AE2

Hubo un caso de una alumna nueva que provenía del Hogar, que había agredido físicamente a otra. Una directora refiere que en esa ocasión las alumnas le comentaron:

Quédese tranquila, porque nosotras le dijimos: “Si ella está acostumbrada a manejarse de esa manera, en el colegio no nos enseñan eso, así que se va a tener que ir”. O sea, las mismas compañeras le fueron marcando a la otra nueva que entraba del Hogar, que [a] esas cosas no estábamos acostumbrados. Entonces, por eso, a veces uno dice: “Todo va en saco roto”, pero no es así. EDM1

Con respecto a la población en general, como ya se anticipó,⁶⁰ los padres de los alumnos en general son obreros de la construcción y las madres, empleadas domésticas. A veces, estas duermen en el lugar en el que trabajan y las alumnas tienen que cocinar para el papá y los hermanos, además de hacer la tarea. También sucede que en las poblaciones vulnerables hay muchas madres a cargo del grupo familiar.

A veces son padres alcohólicos, madres con HIV, chicas solas los fines de semana. Tienen su trabajo y se levantan temprano los domingos para vender comida. Muchas del Hogar tienen PPI [Proyecto Pedagógico Individual]. DM2

Mi papá me llevó a Paraguay sin decirme. Mi mamá tardó un año para conseguir que yo volviera. Después de un juicio decidí volver con mi mamá. EX1

Creo que el colegio hace muchísimo hincapié en la inclusión. Nosotros trabajamos con una población bastante difícil y tenemos un poco de todo, en realidad... porque hay chicas que están bien económicamente y hay chicas que realmente no la pasan bien: llueve y tienen problemas que se les inunda todo, pierden todo... O sea, que esto es diario. El día a día, el remontar... Y bueno, esa inclusión de ambos parámetros de la realidad social, entre ellas, es como que se retroalimentan, ¿no? Creo que buscan..., tienen esa retroalimentación para poder ver y proyectarse hacia el mañana. AP2

Por ejemplo, en las poblaciones vulnerables se da la situación de que hay muchas madres a cargo del grupo familiar. EN

⁶⁰ Ver apartado 3.3.

En primero me lleva unas cuantas clases explicarlo. Paraguayos y bolivianos. Vemos en el mapa las nacionalidades. Las hago poner adelante. ¿Qué pasa con el color de piel? Tenemos que valorizar los orígenes. En las nenas no hay conflicto entre las que vienen de la villa y del barrio del colegio. Puede haber en los padres. DM5

Pareciera una redundancia hablar de inclusión con una población vulnerable. Pero se ve conveniente resaltar la enorme posibilidad que tienen estas personas de quedar excluidas de la sociedad. En ese sentido, el trabajo integral que se ofrece en el colegio Buen Consejo abarca todo el espectro de las necesidades básicas: alimentación, prevención de adicciones, vestimenta, por mencionar algunas. Además, todos se sienten con los mismos derechos y las mismas responsabilidades en relación con la educación que reciben.

4.2.5. Contención psicoafectiva

Otra de las aristas de la inclusión se relaciona con la contención psicoafectiva. Esta se evidencia tanto en la expresión de afecto a través del saludo, el tono de voz y el trato en general de los docentes, como también en el acompañamiento institucional y la respuesta del colegio ante situaciones problemáticas que puedan surgir en el alumnado.

Notás la necesidad de afecto especialmente en las más chiquitas (primer año de secundaria). Se te acercan, te saludan, te buscan para hablar, para contar... Te dicen "hola" y te dan un beso. AS2

El colegio te ayuda mucho si tenés problema en lo personal, como que está presente. El colegio está preocupado por esa chica o en las pequeñas cosas. Por ejemplo, si salimos más temprano, mandan una nota a los padres... En otros colegios... ¡chau! Si hay un problema, el colegio trata de solucionarlo bien. Comparo este colegio con el otro y nada que ver. Acá te ayudan mucho. AL6

Debido a la difícil situación social que atraviesan algunas de las familias, se les ofrece una ayuda especial que es imprescindible para la educación de sus hijos y el armónico desarrollo de su afectividad. Entre los diversos departamentos, el Colegio ofrece: a) orientación familiar; b) gabinete psicológico; c) gabinete psicopedagógico; d) tutorías personales; e) atención sacerdotal y f) charlas de espiritualidad católica. Además, los sábados por la tarde se realizan prácticas deportivas y artísticas. ID.

Todo ese conjunto de aspectos de la oferta educativa funciona como un sistema de contención y formación integral que refuerza a la persona del alumno y

su entorno de manera complementaria. Además, lo ayuda a socializar. Si bien los entrevistados no lo manifiestan expresamente, se trata de una realidad en la tarea cotidiana a través de la formación de hábitos para la convivencia: higiene, escuchar, compartir, orden, entre otros. Especialmente se insiste en la formación de estos valores en el nivel primario. Al respecto, un directivo reflexiona lo siguiente:

¿Por qué venían cuando se empezó a hacer el boca a boca? ¿Por qué te venían acá? Porque había mucha contención para las alumnas, porque no había agresión, porque se enseñaba bien y, en los otros colegios, cuando venían de los colegios del Estado, decían que... bueno, que venían por problemas de agresión en los colegios, porque la maestra faltaba mucho, porque no daban clase... Que es lo que tenemos hoy día también. EDM1

Los actores expresan que, aunque saben que es muy dura la realidad de los alumnos en sus propias casas y podría pensarse que sería mejor que no volvieran allí, van trabajando con ellos un equilibrio entre las actividades que se ofrecen en el barrio (clubes, parroquias, centros comunitarios) y el hecho de permanecer en sus casas, con el riesgo que eso representa en algunos casos. Por ejemplo, una docente también comenta:

Un fin de semana estaba con mi familia descansando y me llamaron que se estaba a punto de suicidar... Sí, tengo un contacto, quizás es por mi carácter, ¿no? Yo vivo para ellas. "Por favor, llevame a tu casa a vivir, no quiero estar más en mi casa". Y vos decís, o sea, hasta qué punto ellas tienen que poder pedir a los padres que puedan dar lo que tienen que dar. Porque, si no, seguimos haciendo asistencia. Nosotros juntos con la comunidad tenemos que trabajar para que el cambio esté y nosotros darle[s] contención acá, pero también que ellas, aunque sea mínimamente, tengan la contención en casa. AP2

Por eso se considera tan importante que la familia –"la que sea: una tía, la mamá" (AE2)– acompañe la formación del colegio. Una exalumna se expresó así:

Yo quería venir para estar con mi amiga. Casi siempre venía con ganas, es mi segunda casa. Todas te conocen, te tratan como su segunda hija. [...] Lo que más me ayudó este colegio es en formación, en la personalidad, que es diferente. Yo me siento diferente a las demás. Me siento identificada con las exalumnas. Tenemos la misma personalidad, los mismos pensamientos, el mismo objetivo para un futuro. Cuando vengo en el colectivo, escucho a las chicas que dicen groserías que nada que ver... Esto no es un colegio, sino una casa, una familia grande. Tenés una buena formación. Capaz que algunas chicas no tienen a las mamás pero acá siempre tenés alguien que te habla: las preceptoras, las profesoras... Nunca estás sola... Eso lo veo yo ahora desde afuera que viajo en colectivo o porque estoy más en la villa, en Exploradores de

Caacupé, e intento ayudar y hablar con las chicas que crecen con otra mentalidad... EX1

Pero además, el colegio va más allá y se propone metas más altas: los alumnos tienen que asumir y afrontar su realidad para poder transformarla.

Creo que ese es el punto de partida: conocer para poder transformar, o sea, buscarle la brecha. Entonces, la contención acá, la charla, el acompañamiento, mostrarles que se puede. Creo que, cuando van allá, ellas también son referentes de enseñanza para sus padres. Yo tengo una alumna que vive en Glew; yo vivo en Burzaco, tengo 40 minutos de viaje en tren. Desde primer grado, la nena enseñándole a la madre las letras, enseñándole a leer, o sea, lo que ella aprendía con su maestra en el aula, en el tren se lo enseñaba a su mamá y hoy su mamá escribe una nota, hoy su mamá te habla por teléfono y le entendés, y se lo enseñó la hija a la madre, no la madre a la hija. AP2

Tratamos lo máximo que podemos de acompañar, contener [...] Si bien el eje es la enseñanza, otra función importantísima del colegio es contener y socializar. Si te quedás con la enseñanza, no llegás a cumplir los objetivos. Creo que eso es el concepto de *inclusión*. Por un lado, la sociedad lo requiere porque en la familia no está esa contención que debiera haber y, por otra parte, por las carencias emocionales y de todo tipo que viven las chicas. *Socializar* me refiero, especialmente en primaria, a los hábitos de higiene, de convivencia, de orden... En secundaria ya lo tienen incorporado. Las nuevas se van poniendo de a poco en sintonía. EDM2

Los entrevistados coinciden en reforzar la idea de brindar una educación de calidad junto con una fuerte contención afectiva por el tipo de población escolar. Este trabajo lo sostiene especialmente el Equipo de Orientación Escolar (EOE), formado por un grupo de especialistas (psicólogas, psicopedagogas, asistentes sociales, entre otros) que acompañan, contienen y derivan, junto con los tutores y docentes, aquellos temas, alumnos o familias que requieren de un mayor seguimiento.

Por todo lo explicado anteriormente, las autoridades de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP) fueron contribuyendo para efectivizar algunos de los cargos de personas que durante años habían trabajado *ad honorem*.

Se necesita tener ese andamiaje. [...] Acá cuando veíamos, cuando yo decía: "Cómo no tenemos un gabinete". Pero sí necesitamos tener eso, porque acá hay muchos problemas emocionales, hay muchos problemas que también atañen a todo lo que sea intelectual, porque los chicos a lo mejor no fueron alimentados como corresponde. EDM1

Una de las psicopedagogas del EOE va un día por semana a la sede de varones: allí se realiza el mismo trabajo de detección, entrevista con padres y trabajo personal con los alumnos. En caso de que sea necesario, las psicopedagogas derivan externamente a los alumnos con dificultades psicológicas o de aprendizaje, aunque no tienen todavía una buena experiencia con los profesionales que ofrecen los hospitales públicos de la zona. Asimismo, manifiestan estar muy satisfechas porque presentaron en la empresa Dupont un proyecto de asistencia psicopedagógica a varios chicos dentro del horario escolar y ganaron la financiación. Es importante puntualizar que no se hace tratamiento en la escuela y, debido a las características de la población del colegio, los alumnos derivados tampoco asisten a uno afuera, es decir, ellas los derivan pero los padres no son constantes para llevar a los niños o niñas a consultas con profesionales de los hospitales.

4.2.6. Relación entre el colegio y la familia

El vínculo entre el colegio y la familia también ha surgido en las entrevistas a diversos actores. Concretamente, varios de ellos señalan que el colegio puede constituirse en un factor de cambio de la realidad familiar de los alumnos.

Que acompañe y que esté presente las veces que la llamamos, pero no solo eso, sino que esté presente en la vida del chico. Porque, si no, acá lo que pasa es que uno impacta sobre la vida de la chiquita porque la tenés muchas horas, y la chiquita impacta sobre su familia. AE2

Alguien de la familia debe estar presente. Nosotros somos los segundos educadores: el primero es la familia. Cuando vienen a este colegio, saben que van a ser exigidas. CAP1

En secundaria tratamos de que haya un referente familiar fuerte y comprometido. EDM2
--

Como se explicó, la comunidad educativa considera que el gran desafío es que las familias acompañen la formación de sus hijos pero también son conscientes de que los que van a cambiar las familias son los alumnos. Por lo tanto, esto se considera un gran desafío.

Es una voz de mando y el chico se da cuenta. La unidad de la familia con el colegio es una voz de mando, en cuanto al pensamiento. DV1

El tema de familia es así: no nos quedamos con que vinieron unas ONG a dar unos cursos y ya solucionaste todo... No. La prevención es empezar por la familia, al margen de la que tengan..., tengan la que tengan. Todos los sábados jugamos al fútbol con los padres y les damos charlas. Si no empezamos con ellos... Es un esfuerzo enorme que hacemos con los chicos. Pero después, si las familias quedan para otro lado, nos perdemos un montón de cosas... O no incluimos a la familia... Es parte de la integración. EDV1

La escuela se constituye así en una aliada de los hogares y en un factor de inclusión social de las familias de los alumnos, brinda contención y, en algunos casos, detecta situaciones o amenazas que pueden producirse fuera del aula para advertir a los padres y responsables. También se propone, como se mencionó al comienzo del apartado sobre la inclusión escolar, “contribuir a la recuperación moral, cultural y económica de sus familias, fuertemente condicionadas por el ambiente” (EN). Y, recíprocamente, se piensa que el proyecto prospera cuando las familias acompañan el proceso educativo del alumno o la alumna.

Por su parte, las familias tienen una alta valoración de la formación que pueden recibir sus hijos en este colegio. Según un documento institucional, un sacerdote de la villa comentó:

Vi que la gente quería venir a este colegio y muchos padres buscaban incluso trabajar para poder enviar a sus hijos a una buena escuela. BI

Sin el apoyo de algún familiar o vecino que se haga cargo de la situación de algunos chicos, esta educación no sería posible. Se vislumbra una gran ilusión, por parte del personal del colegio, de lograr una transformación de las familias a través de los alumnos, y este proyecto poco a poco se va haciendo realidad.

4.2.7. Sentido de pertenencia

En el colegio se percibe un compromiso especial por parte de la comunidad educativa. Todos los actores entrevistados valoran positivamente el trabajo que realiza el colegio y lo apoyan desde diferentes puntos de vista: hay padres, docentes y especialistas de diferentes áreas que trabajan como voluntarios. Asimismo, existe un grupo de padres que busca fondos económicos para poder

becar alumnos. Los docentes, antiguos o nuevos, con sus miradas diferentes de la institución, también se perciben orgullosos de pertenecer al Buen Consejo.

Uno de los fundadores de la escuela es el papá de la bibliotecaria. También la mamá y la abuela de una profesora de Contabilidad fueron fundadores. Se homenajeó a las profesoras hijas de los creadores del secundario. AP1

La experiencia me da muestra de la preocupación del personal en general por lograr los objetivos de una buena educación, de llegar a los padres, de dar un buen servicio. Es un compromiso que aumenta con los años. BIB1

El sistema educativo en Argentina genera la necesidad de que los docentes trabajen en más de una institución para poder mantener su familia o sus gastos. El colegio Buen Consejo está logrando, de a poco y a medida que se completa la extensión horaria, tener docentes a tiempo completo al menos algunos días de la semana. Esto genera mayor sentido de pertenencia.

En el colegio de varones, por ser más nuevo, se percibe un equipo docente más homogéneo en cuanto a algunos principios institucionales. Ellos fundaron el colegio y sienten eso como un honor y, a la vez, un gran compromiso, aunque hayan empezado a trabajar el último año. La impronta que estableció la dirección del colegio permite la participación y la iniciativa de los docentes en las decisiones. Uno de ellos expresó:

Si esto no te atrapa, no te seduce, no estarías acá. Muchos de los que estamos acá vamos por más todo el tiempo. Tenemos muchos proyectos que vamos proponiendo pero hay que esperar... Y se van frenando pero quizá dentro de unos años salgan. Para cada cosa que vamos proponiendo hay una mirada positiva, nos dejan proyectarnos, no está cerrado el colegio porque todavía está en formación. Sale un proyecto, y viene otro y lo mejora. DV4

Un ejemplo de la colaboración entre directivos y docentes es lo ocurrido con respecto a la organización del ingreso y la salida del colegio. En la segunda etapa de trabajo de campo ya se había construido un sector de aulas nuevas y el patio en la sede del colegio de varones, lo que generó que este tuviera dos salidas por calles diferentes. El personal se organizó para la entrada y la salida de los chicos también en función del horario de la sede de mujeres y previendo los días de lluvia, en los cuales no sería posible pasar por el patio. Toda esta logística se trabajó en equipo con los docentes y directivos.

Por último, un matiz del sentido de pertenencia es la preocupación por mantener la unidad en lo fundamental entre los dos colegios y, a la vez, encontrar las características propias de cada uno. En ese sentido, un directivo expresó que una inspectora, al visitar el colegio, les había comentado:

Tienen que tener cuidado porque se están armando como dos colegios, con estilos distintos. Entonces, la visión, si la visión es la misma, la tienen que mantener en los dos colegios. AE2

En el primer período de inmersión en el campo, las autoridades de BCV eran las mismas que las de BCM, que iban cada día o cuando era necesario a la sede de varones para trabajar con ellos. En el segundo período ya habían nombrado al maestro de 1º grado como vicedirector. En algún momento en BCV comentaron que se les hacía difícil la modalidad de dirección del colegio “a la distancia”, manifestaron que hacían lo posible para sostener esa situación y expresaron su deseo de tener pronto la cantidad de matrículas necesarias para justificar los cargos directivos y así poder independizarse de las autoridades de BCM.

Es la misma escuela porque nacimos allá. Nosotros somos producto de la escuela. De hecho, es como si fuera nuestra madre y nosotros su hijo [...]. A ellos, a nuestra madre, por decirlo de alguna manera, les cuesta dejarnos también, pero por un cuidado maternal; todo bueno, digamos... [...] Pero, eh..., quieren que hagamos todo igual que allá. Me da la impresión que... el ser la misma escuela en el sentido del ideario y del proyecto educativo no significa que tengamos que hacer las cosas igual porque somos diferentes [...]. Ellos tienen toda una cultura institucional que es centenaria con sus maneras de hacer las cosas [...] y nosotros tenemos una mirada distinta, diferente, porque no tenemos todo eso previo: lo tenemos que hacer. Como lo tenemos que hacer, a veces la novedad da miedo. Lo nuevo da miedo. El hacerlo diferente a como se venía haciendo da miedo. [...] Y parece que esos cambios están en contraposición con lo que es el proyecto. Son cosas que no tienen que ver con la esencia⁶¹ del colegio, sino con el hacer. Estamos seguros de lo que estamos haciendo. Nacimos seguros gracias también a la escuela. Otra cosa hubiera sido no nacer ahí adentro. EDV2

Las raíces de la historia de BCM son muy fuertes y la novedad del BCV le otorga frescura a la institución. Ni la permanencia en el tiempo ni la novedad y los aires de cambio disminuyen el sentido de pertenencia, sino que se percibe que lo acrecientan.

⁶¹ Como ya se mencionó, se interpreta que los actores emplean el término *esencia* para hacer referencia a los principios constitutivos del ideario institucional (ver nota al pie 2).

4.2.8. Apertura a la comunidad

La característica de apertura a la comunidad está expresada en un documento institucional que se refiere a la visión:

El colegio Buen Consejo busca tender puentes entre distintas instituciones de la sociedad: Estado, empresas, ONGs, colegios, universidades, barrios y familias. La manera de concretar este trabajo interorganizacional es a través de tres imprescindibles integraciones:

- a. Formación integral de los alumnos
- b. Integración entre las villas y los barrios aledaños
- c. Integración entre el sector público y privado. DMA

El director general de la sede de varones expresa que es muy importante la participación comunitaria, la sinergia con las ONG e instituciones de la zona, aspecto al que muchos actores conceden gran relevancia. Después de enumerar una serie de convenios y colaboraciones con aquellas, concluye:

Con esos contactos se van haciendo un montón de cosas que solos desde el colegio no estamos capacitados para hacerlo. EDV1

Durante la participación en la jornada ya mencionada, se estaba inaugurando el edificio del colegio de los varones y las directoras manifestaron una “alegre expectativa” sobre esta iniciativa, ya que completaba el proyecto educativo para la familia y, con mucha visión de futuro, deseaban que de los exalumnos surgieran familias que enriquecieran la comunidad. Por su parte, el capellán, que también colabora consiguiendo los contactos con las universidades, afirma:

No solo trabajamos por la inclusión acá adentro, sino hacia afuera. Incluir las en la sociedad. Les damos becas para las universidades. Teníamos dos miedos: la parte académica, perfecto. Hay estudiantes de Medicina, de Comunicación, y las felicitaron de las mejores universidades privadas. Segundo, la integración en un ambiente “frívolo”, propio de algunos sectores de la Capital, y no hubo ningún problema porque hay gente de diferentes ciudades... Y todas se sienten cómodas. Les cuesta, pero van logrando integrarse. Las alumnas de las universidades privadas que vienen a hacer pasantías al colegio traen ropa de ellas para cuando las alumnas que egresan de Buen Consejo la necesiten para ir a la universidad. CAP1

En la misma línea, otros actores expresan:

Creo que nosotras tenemos un montón de chicas que hoy están en facultades y ahora ya están trabajando y que lograron salir de la villa, gracias a su esfuerzo, a los valores que les dieron desde sus casas, que se rompieron para que pudieran venir acá. Se les abrió la puerta, se ayudó a la familia, porque el padre P., junto con el Consejo de Dirección... A docentes que se mueven diariamente... Ayudan a las familias a abrir ese horizonte que quizás a veces está muy cerrado, ¿no? AP2

Buscamos facilitarles la articulación con la universidad o con el mundo del trabajo. Buscamos darles herramientas que las van a posicionar mejor el día de mañana. EDM2

Otro aspecto que tiene que ver con la inclusión: trabajar en red con empresas, ONG, fundaciones con las cuales no tendrían contacto. Van teniendo contacto con chicos de otra posición. Las primeras veces les cuesta, hay que reforzarles que pueden, que no se sientan menos. Las profesoras desde su espacio las estimulan. EDM2

De todas maneras, algunas personas entrevistadas señalan que este tema está en estudio y están atentas a cada alumna para ayudarlas en su integración en nuevos ambientes. Piensan que no será fácil por los prejuicios sociales existentes acerca del lugar de procedencia. En un ensayo brindado por el colegio se expresa en relación con el desarrollo local interorganizacional:

Estamos convencidos de que aquellas comunidades donde existe un número importante de asociaciones y redes, se encuentran en una posición más ventajosa para enfrentar situaciones sociales difíciles. Esto lleva al Buen Consejo a desarrollar un gran número de actividades para promover el arraigo y el sentido de pertenencia de las familias, en conjunto con otros grupos del barrio.

El Colegio trabaja activamente junto con el Equipo de Sacerdotes de la Villa 21-24, con la Iglesia de la Natividad y con el vecino Centro Metropolitano de Diseño. También el Buen Consejo colabora con varias organizaciones sociales, como, por ejemplo: Caacupé ONG, Fundación Conin, Universitarios para el Desarrollo, Mujeres 2001 y Cimientos.

Se han realizado convenios con distintas universidades para otorgar becas a nuestros egresados (Universidad Católica Argentina, UADE, UCES, ITBA y Universidad Austral) y con empresas locales para que nuestros alumnos realicen pasantías laborales. Además, trabajamos con Junior Achievement para el desarrollo de microemprendimientos.

El Buen Consejo está muy involucrado con las problemáticas locales que preocupan a los alumnos y a sus familias, como la trata de personas y el fenómeno de adicciones. En ese sentido se realizan experiencias muy provechosas con la Fundación Contemporánea y La Alameda.

La asociación Universitarios para el Desarrollo viene colaborando en las tareas de construcción de la nueva sede de la calle Río Cuarto. [...]

El trabajo de inclusión es de ida y vuelta. Los alumnos y alumnas, a medida que van creciendo, participan de organizaciones sociales barriales (como, por ejemplo, la organización Caacupé ONG). Cuando egresan, algunas alumnas trabajan como maestras y profesoras del Buen Consejo

o hacen estudios de grado con el objetivo de devolver a su comunidad todo lo que aprenden. Esto forma parte de un compromiso expreso del Colegio, que busca formar buenos ciudadanos comprometidos con su propia comunidad y con la sociedad en general. EN

En sentido semejante, un directivo expresa:

Es que, viste que ahora entraron un montón de fundaciones y cosas a entrar en contacto. Entonces, hay una que se llama Ashoka. Bueno, es una fundación que lo que hacía era, eh..., justamente, eh..., empoderar a los que, eh..., a los líderes sociales, ¿no? A los que tienen... Entonces, ellos apoyaron en un principio a Abel Albino, a Juan Carr y todo eso. Con el convencimiento que si en la sociedad se despuntan estos líderes sociales, por imitación, va a salir otro. Bueno, entonces se dieron cuenta que pasaba el tiempo y los líderes sociales era uno, otro, otro, pero que no producían este decantamiento que ellos pensaban que iba a producir la visibilidad, viste... Les daban entrevistas, bueno, eh... Entonces, ahora lo que están viendo es qué características comunes tienen estos líderes sociales y entonces están, eh..., pensando que la educación es el modo en que se replique. Que esperaron tanto tiempo esto que se..., que pensaban que se iba a producir, que es la réplica de esto, no sé dé. Y entonces están actuando sobre..., quieren darle..., empoderar escuelas en las que esté sucediendo algo distinto. AE2

La proyección del colegio aspira a ser muy grande y los participantes son conscientes de que solos no podrían trascender. Se percibe que tienen un fuerte sentido social y de trabajo en redes para sostenerse mutuamente y lograr que la vida de los alumnos pueda proyectarse hacia el futuro.

4.2.9. Ambiente colaborativo

El ambiente colaborativo se percibe en las dos sedes de manera diferente y no solamente a través de las actitudes, sino también con pequeñas decisiones institucionales que se relacionan con aspectos organizativos o de infraestructura edilicia. Se observa mucha comunicación entre ambas y, en el caso de la sede de mujeres, entre todos los niveles. Los actores consideran que esta forma de trabajo es un pilar de la calidad educativa, tanto en el plano académico como en el emocional.

El clima te lleva a colaborar. Buscamos un perfil de docente así. Si acá viene alguien a decir: "Yo vengo y hago la mía", no va a encajar. DV2

En la sede del colegio de varones se implementó un sistema de colaboración de los alumnos mayores hacia los menores en el momento del almuerzo en el comedor: los ayudan a usar el microondas y mantienen el orden. De todas maneras, esto requiere de la supervisión de los docentes. Estos, a su vez, se reúnen todos los lunes o martes en sala de maestros y comparten los temas de la semana, se informan de las novedades y participan de las decisiones.

En el caso de las mujeres, como hay docentes de diversas generaciones, se llevó a cabo un trabajo de comunicación y, en reuniones mensuales, se buscó un acuerdo acerca de la mejor forma de comunicarse entre ellas: grupos de WhatsApp, correo electrónico, etcétera.

Hay un gran equipo, tanto de la parte directiva como de maestros que asumen. Es como que se ponen el saco de tirar para adelante; algunas más, otras menos... Pero bueno, de a poquito, son cada vez más las que se van animando, que eso es lo importante. EDM2

Somos un equipo los docentes. Tratando que no exista el yo. Somos todos nosotros los que tiramos juntos para adelante. Todos los lunes tenemos una reunión. DV1

Parece una obviedad aclarar que es necesario el trabajo en equipo y que para ello se requiere de diversas habilidades comunicacionales. Sin embargo, en una institución donde hay un crisol de realidades sociales y orígenes étnicos, poner en práctica estas cuestiones se transforma en una gesta heroica. Y se trabaja diariamente para lograr un ambiente colaborativo. En otros términos, todos “ponen el hombro”.

4.2.10. Desafíos y proyectos a futuro de la inclusión escolar

A través de los datos analizados y su interpretación se percibe una “energía” especial en toda la comunidad educativa. Los entrevistados parecieran conscientes de estar llevando a cabo una gran misión. Así lo expresa el presidente de AESES:

Lo que me encanta es la fuerza que tomó AESES para seguir este sueño, agrandar el colegio de mujeres, hacer el jardín y hacer el colegio de varones. Nuestra meta es hacer más colegios para gente humilde, hacer más colegios con inclusión social. [...] Casi estamos logrando lo que querían las fundadoras del colegio: ofrecer una educación igual a la que recibieron ellas. AE3

Aunque la inclusión es uno de los dos temas principales de esta tesis, en cierto aspecto puede ser entendida como un desafío permanente, en cuanto al respeto a la diversidad multicultural. Esta es considerada una riqueza para la institución, tal como está redactado en uno de sus principales documentos, el Proyecto Educativo Institucional (PEI):

Uno de los inconvenientes más comunes que afrontamos es la multiculturalidad que debemos conciliar. Este desafío nos permite desarrollar una ardua tarea de inclusión social que abarca no solo a los alumnos, sino también a los docentes y a los padres, quienes debemos fomentar el espíritu de apertura y solidaridad para con todos. El respeto a la diversidad se trabaja con naturalidad y el resultado es muy óptimo. Las realidades tan diversas de nuestra población nos enriquecen como institución y nos hacen crecer como personas. PEI

También los miembros de la institución vivencian como grandes desafíos el acompañamiento a las familias y la relación con ellas. Sin embargo, no ven que estas cuestiones sean posibles con la intervención directa porque los padres prácticamente no se acercan a la escuela cuando son convocados o asisten solamente a la primera reunión del año para conocer al maestro o la maestra.

Acá el gran desafío es que las familias acompañen. Pero no sé si las familias pueden cambiar... Las que van a cambiar son las alumnas. Las alumnas van a tener injerencia en las familias para el cambio... Entonces, es un gran desafío. EDM1

Procuramos el acompañamiento a las familias mediante orientación familiar y charlas para los padres. DI

Algunos actores manifiestan que habría que tener en cuenta que no todas las alumnas tendrán la posibilidad de acudir a la universidad a cursar estudios superiores (y se presupone que lo mismo sucederá cuando egrese la primera promoción de alumnos varones). Sugieren tener esto en cuenta para no generar falsas expectativas. Quizá una opción sea ofrecerles estudios terciarios o cursos de capacitación (en cocina, locución radial, fotografía, entre otros) que les permitan tener una salida laboral.

Como se mencionó anteriormente,⁶² otro desafío está vinculado con la unidad esencial entre los dos colegios. Esto supone velar por mantener la

⁶² Ver apartado 4.2.7.

coincidencia de currículums y la diversidad de estilos que adoptará cada institución, sin caer por ello en estereotipos sexistas.

Finalmente, como proyectos a futuro, varios actores declaran que les ilusiona fundar un hogar para niñas y un profesorado, especialmente para formar docentes varones. Al respecto, un miembro de AESES manifiesta:

A futuro me gustaría que incluyan los tres pilares que considero las “ventajas competitivas” de esta escuela:

- Calidad educativa.
 - Inclusión social (mezcla en el aula de chicos de la villa con los del barrio del colegio). Quieren respetar la asistencia de un 50% o 60% de chicos de la villa. El concepto es, en mi opinión, *inclusión (o integración) escolar socioeconómica*, lo que significa mezclar chicos de distintos niveles socioeconómicos dentro de un establecimiento educativo.
 - Bajo costo para los padres: fuentes de financiamiento alternativas.
- AE1

4.3. Análisis e interpretación de datos para la relación entre ambas categorías

En este apartado se buscará profundizar aún más en las dos categorías analizadas en los apartados anteriores para responder al tercer objetivo de esta investigación: comprender e interpretar, a través de la voz de los actores, la relación percibida entre ambas categorías en 2015 y 2016.

Algunos directivos de ambas sedes han declarado tener conocimiento de estudios que avalan los beneficios de la educación diferenciada y de la inclusión escolar en zonas vulnerables, aunque no han especificado cuáles eran. Si bien refieren que no han profundizado en este análisis de la relación entre las categorías, se percibe que han tomado algunas decisiones positivas en este sentido, como, por ejemplo, invitar a profesionales y estudiar algunos documentos de cada una por separado. También varios directivos y docentes participaron en 2009 en el congreso Nuevos Escenarios para la Educación de Mujeres y Varones en la Universidad Católica Argentina (UCA), en el que han disertado varios especialistas sobre la educación diferenciada, y en la jornada institucional que organizó el Buen Consejo en 2014.

Como hubo solo tres manifestaciones explícitas sobre el tema, se podría interpretar que los actores no se plantean expresamente, como institución, si la combinación de ambas categorías podría resultar beneficiosa. Simplemente es así y es efectiva; lo vivencian como un éxito, sin razonamientos teóricos, sino apoyados en los buenos resultados empíricos (cantidad de matrícula, lista de espera para inscripciones, buen clima escolar, presentismo, entre otros).⁶³

Eso [la educación diferenciada] es algo que está bien estudiado: sobre todo en poblaciones marginales da bastante resultado. EDM1

Los tres informantes que otorgaron una relación a ambas categorías tienen funciones diversas y perciben al colegio desde ángulos singulares, ya que ocupan puestos de relevancia en su conducción. Uno de ellos pertenece al grupo que cumple la función de conseguir fondos para la institución; en cierto sentido, podría decirse que es “externo”, en cuanto que no tiene un cargo en el plantel docente. Su argumentación en relación con la diferencia entre chicos y chicas se puede asociar con la interpretación basada en las diferencias.⁶⁴

A mí hasta ahora me parece muy buena [la experiencia]. Los resultados de esta combinación son óptimos. Si la educación diferenciada tiene su sentido, aquí lo tiene más todavía, porque estamos en un nivel de sociedad en la cual los chicos tienen que aprender a respetar a las chicas más y las formas de ser son muy distintas, mucho más distintas quizá que en otros colegios. GP1

La siguiente informante es la directora del nivel secundario y conoce a las alumnas en la etapa final de su escolaridad, lo que le otorga una perspectiva interesante.

⁶³ Ver apartado 4.1.4.

⁶⁴ Ver apartado 1.5.1.

Las chicas en general tienen una visión bastante negativa de la mujer en su casa. Vienen de contextos en los que la mujer no es muy valorada y no se considera que la mujer pueda acceder a determinado nivel de estudios, de conocimientos, como el hombre. Entonces, en ese sentido, se les refuerza mucho su autoestima de mujeres. Y creo que en esta población más todavía. Sienten que ellas pueden, por ejemplo, construir un proyecto a futuro y poder inclusive ser protagonistas de un cambio en su familia. Las que pueden egresar y conseguir un mejor trabajo, o acceder a una carrera de nivel superior, ellas se visualizan como que en el futuro que pueden ayudar y ser personas que se superan y pueden cambiar un poco el contexto en el que viven, aunque sea algo. Además, que sienten que ellas cumplen una función importante a la hora de poder convertirse en agentes de cambio. Por ahí sus madres no pudieron acceder a eso, o alguna generación anterior no tuvo esas mismas oportunidades, y ellas sí. Entonces, es como que pueden cambiar un poco la historia. EDM2

Su interpretación de la relación entre ambas categorías alude al entorno sociocultural en el que está inmersa la mujer en esa población y el protagonismo que vivencian las alumnas mayores para ser factores de cambio en su contexto. La cita anterior se relaciona con la de la tercera informante, la directora de estudios del mismo nivel, en la que se destaca que este empoderamiento de la mujer a través de todo lo que reciben en la escuela fortalece a las alumnas para la vida y las hace sentirse orgullosas de eso, tanto a ellas como a las docentes.

Las mujeres se empoderan. Acá en nuestro medio se favorece un montón. Se apropian de su condición, se fortalecen, se les permite ser más auténticas también y, por el tipo de proyecto del colegio y de vida, creo que en eso también las ayuda [el] estar solo mujeres. EDM3

Es interesante resaltar que en una nota de campo se interpretó que ellos vivencian el “éxito como la combinación de todas las cosas”. Esta idea alude a lo señalado por Riordan (2009), quien en su estudio comparado sobre las reformas educativas de Estados Unidos registró que, entre otros factores de éxito escolar (cantidad de alumnos por aula, extensión de la jornada escolar, relación familia-colegio, por mencionar algunos), se empezó a tener en cuenta la oferta educativa de aulas *single-sex* como una variable más de las escuelas exitosas.

Las escuelas de educación diferenciada son simplemente una de varias opciones para aumentar la efectividad de las mismas [...]. Una reforma aislada no alcanza a elevar los resultados del estudiante al punto de lograr un nivel de gran efecto. Las escuelas de educación diferenciada deberían ser combinadas con otras reformas estructurales. (p. 105; traducción propia)

Se puede asociar con la cita anterior el deseo que manifiestan los actores de reflexionar acerca de lo que sucedía en el colegio, la multiplicidad de factores y la relevancia que se le debía otorgar a cada uno de los temas.

Se nos imponen unos años de introspección y que tenemos que decir: “Bueno, lo mismo que pasó con inclusión. Yo le digo *inclusión* pero esto que sucede es bueno, y hagamos que siga sucediendo. Tenemos que ver qué es lo que sucede acá, que evidentemente es bueno, porque está dando resultado, pero tenemos que hacerlo profesionalmente”. Y entonces vos decís: “Y además con vistas a replicarlo”. Porque sería una pena. Vos para replicar algo tenés que saber lo que hacés, entonces, eh..., tenemos que estar pensando en lo que científicamente... Empezar a hacerlo, eh..., profesionalmente. [...] Más personas pensando en qué sucede para poder replicar. AE2

Como se ha visto, si bien en la Argentina no hay reflexión teórica al respecto, entre los actores se percibe un deseo de analizar en profundidad las características del colegio, profesionalizarse aún más y, eventualmente, replicar lo realizado. En esa línea, esta tesis pretende contribuir a este proceso de “introspección” y colaborar con la clarificación de las categorías de análisis estudiadas.

4.4. Análisis de los diferentes puntos de vista teóricos para la validación de las categorías estudiadas

A lo largo de este capítulo se ha recogido y analizado la voz de los actores con respecto a las categorías estudiadas y la relación entre ellas. Por una parte, se ha encontrado que los participantes han asociado la educación diferenciada con diversas percepciones sobre la mujer y el varón. También han vinculado esta separación con un buen clima escolar, con la confianza del alumnado hacia el cuerpo docente y con la influencia que se puede ejercer en las familias y el entorno social desde el colegio a través de los chicos y las chicas.

Por otra parte, se ha visto que los participantes conectan la inclusión escolar con la dignidad de la persona, la contención psicoafectiva que hallan los alumnos en la institución y la igualdad de oportunidades (este aspecto se cruza también con la potencialidad de la educación diferenciada para que alumnos y alumnas lleguen a la educación superior y puedan salir definitivamente de la situación de vulnerabilidad de partida). Asimismo, muchos entrevistados señalan el sentido de

pertenencia que genera trabajar y estudiar en el Buen Consejo, destacan el ambiente colaborativo y apuntan que en el colegio existe una verdadera apertura a la comunidad, en tanto que, por un lado, se busca fortalecer el vínculo con la familia y desde allí incidir en “el barrio”, y, por otro, se promueve el trabajo conjunto con organizaciones no gubernamentales, parroquias, universidades y empresas para lograr la inserción laboral y profesional de sus egresados.

Como puede advertirse, en los testimonios recabados y en muchos de los documentos institucionales consultados han ido surgiendo, explícitamente o de modo indirecto, conceptos y reflexiones que corroboran los fundamentos del marco teórico o los cuestionan. Por lo tanto, a continuación se propone una revisión de la teoría a la luz de los datos obtenidos, para dar cuenta de las coincidencias y divergencias, y principalmente para intentar responder, en la medida que ellos lo permitan, a la cuarta pregunta que guio la investigación, de modo de estar en condiciones de ofrecer una interpretación del fenómeno de la inclusión escolar en el Buen Consejo y su relación con la educación diferenciada que sea fiel a las percepciones de los actores y, al mismo tiempo, esté sólidamente enraizada en la teoría.

4.4.1. Educación diferenciada

En el primer capítulo de esta tesis, que se ocupó del marco teórico que sustenta la educación diferenciada, se estableció el cuestionamiento histórico y actual sobre la igualdad o la diferencia entre mujeres y varones que incidió en el debate acerca de si la escuela debería ser mixta o diferenciada (Fizé, 2003). También se trató la existencia de la naturaleza humana y la influencia de la construcción cultural en la formación de la identidad sexual y la ideologización del género (Castilla, 1993). Se propusieron dos interpretaciones sobre la educación diferenciada: una de ellas basada en la existencia de diferencias entre mujeres y varones (cerebrales, hormonales, y de ritmos madurativos y comportamiento) que justifican la separación en aulas diferentes y el empleo de algunas estrategias didácticas específicas; la otra, de corte psicosocial, que pone el acento en la igualdad entre los sexos y la importancia del ambiente escolar, propone la separación en diferentes aulas y aduce que la cultura escolar atenúa estereotipos y así favorece tanto a chicos como a chicas, pues elimina presiones del entorno.

En primer lugar, con respecto a la relación entre naturaleza y cultura, Lippa (2002) y Baron-Cohen (2005) sugieren tener en cuenta ambas realidades y destacan que los factores biológicos y culturales se pueden potenciar sin oponerse cuando se compara a varones y mujeres. También destacan ciertas características innatas, como, por ejemplo, la incidencia de los factores biológicos en los juegos más rudos que eligen los chicos. En relación con este último aspecto, se ha encontrado una disidencia en el testimonio de una profesora de Educación Física, quien, como se ha visto, aboga por clases mixtas en su materia, alegando que lo importante es enseñar a respetar al otro en el juego, independientemente de la complejidad física individual o de la mayor fuerza que puedan tener los varones:

AP2: A mí me encanta [que la clase sea mixta] porque creo que el desarrollo fisiológico y anatómico, si bien cada uno tiene sus particularidades, es igual. O sea, creo que vivimos..., tanto hombres como mujeres podemos vivenciar lo mismo, quizás...
[...]
Entrevistadora: Y si comparás la fuerza del varón con la de la mujer para jugar juntos, ¿cómo es?
AP2: Creo que eso se trabaja. El respeto hacia uno, hacia otro, hacia los pares... Eso se trabaja, eso es un...
E: Es moldeable, digamos.
AP2: Sí, sí... De hecho, está en el diseño curricular. Es un objetivo a trabajar en el diseño curricular de Educación Física el respeto, el saber medir... Es fundamental.
E: Porque, desde la base, la fuerza del varón siempre es diferente a la de la mujer.
AP2: Siempre es diferente... Y, si yo trabajo a una mujer, puede llegar a tener más o igual fuerza que un varón.
E: ¿Sí?
AP2: Sí, sí. Sin duda. De hecho, lo hay. Pero es un objetivo a trabajar en el diseño curricular el respeto por el otro. AP2

Para esta informante, no siempre la mujer tiene menos fuerza que el varón, más allá de que podría suceder en algunos casos. Además, las diferencias entre el mismo sexo también son notorias. Conversando sobre su opinión acerca de las clases mixtas en su materia, propone vivenciar las mismas actividades, aunque se vislumbra cierta contradicción, puesto que reconoce algunas “particularidades”, pese a que no las relaciona con razones biológicas o culturales, ya que no era el tema de diálogo con la entrevistadora.

Sin embargo, Scharagrodsky (2004), quien ha estudiado las clases mixtas de Educación Física desde una perspectiva de género en la que se asume que no hay diferencias biológicas entre los sexos, cuestiona el modo en que se lleva a

cabo habitualmente la enseñanza de la Educación Física, pues advierte que en la práctica se da lugar a un marcado sexismo, que se evidencia incluso en el lenguaje:

Asimismo, se han observado y analizado las diferencias en la interacción docente-varones y docente-mujeres; expresiones estereotipadas; expresiones ridiculizadas; uso de diminutivos y aumentativos y alabanzas y amonestaciones. Los resultados obtenidos después de varias observaciones –entre ocho y diez en dos escuelas– han mostrado un alto porcentaje de presencia de los elementos masculinos en comparación con los femeninos y una jerarquización de lo masculino frente a lo femenino. (p. 145)

Por su parte, otro docente de la institución, desde un punto de vista distinto al de Scharagrodsky, sostiene que varones y mujeres son diferentes, y lo relaciona con la facilidad que la agrupación por sexos le otorga en su práctica en el aula.

No tengo que estar pensando en poblaciones diferentes, ya sabemos que científicamente está estudiado que somos diferentes varones y mujeres, y en el cotidiano de la vida uno se da cuenta de esas diferencias, que no son ni buenas ni malas, que son complementarias. Pero es más sencillo trabajar con solo una población de varones pensando en varones. Siento que el plus de que el maestro sea varón (porque podría ser mujer), siento que entendemos mucho qué le pasa al varón. Porque a nosotros nos pasó. Sabemos orientarlo, darle importancia a lo que tiene y a lo que no tiene. EDV2

En efecto, para varios docentes es beneficiosa la separación escolar por sexos. Uno de ellos afirma:

No tenemos previsto cómo hablarles de la mujer. Son chicos, tienen 11 años. Les divierte [sic] las figuritas, la pelota. El tema de las chicas no es un problema para ellos. El cuerpo les crece, ya empiezan a estimularse, igualmente. Pero se maneja muy bien acá. Yo lo comparo por donde estaba, ya estaban de novios en grados más chicos y todo el día hablando del tema. DV3

La opinión de la autora en este sentido está vinculada con la armonía entre naturaleza y cultura, no como realidades opuestas, sino como complementarias a la hora de la educación en el desarrollo de la identidad sexual (Aparisi Miralles, 2011; Debeljuh & Las Heras, 2010; Haaland Matlárý, 1999). Se considera que ambas revisten una gran importancia y son dignas de ser tratadas en la formación docente y en la actualización permanente. Por ejemplo, las semejanzas y diferencias entre varones y mujeres se podrían tratar en el aula con los alumnos de manera transversal en distintas materias y a propósito de los lineamientos de la ESI.⁶⁵

⁶⁵ Ver apartado 1.1.

Eventualmente, se podría conversar con los alumnos más grandes acerca de sus opiniones sobre las aulas mixtas o diferenciadas.

Como se trató anteriormente,⁶⁶ las posturas sobre el tema de la relación entre naturaleza y cultura difieren según se tenga una visión antropológica que ponga el acento en una u otra como factores determinantes de la identidad sexual. Algunos de los documentos ya presentados (Ley de Identidad de Género; Borisonik, 2017; Grupo de Organismos del Estado Nacional para la Protección y Promoción de Derechos de la Población LGTBI, 2015, entre otros)⁶⁷ proponen la negación del sexo biológico y la construcción cultural de una identidad sexual con independencia de él. Para ejemplificar, se retoma a continuación la definición ya citada de *género* que da Borisonik (2017):

Las diferencias de género se establecen a partir de una construcción social y cultural. No son un rasgo biológico. [El género] refiere a los roles, comportamientos, y expectativas que se espera e impone a una persona para que desarrolle una vida de acuerdo a categorías socioculturales. El género es histórico, social, y cultural. Responde a una determinada sociedad y cultura en un determinado momento que define qué es lo que se espera de cada persona como mujer o varón. (p. 19)

En cambio, en línea con otros autores (Brizendine, 2007; Camps Bansell, 2015; Llanes, 2010; López Moratalla, 2009; Trillo Figueroa, 2009), la autora asume una postura basada en la existencia de un binomio sexual y adhiere a una educación sustentada en el dato genético que diferencia al varón de la mujer pero que, a la vez, se caracteriza por estar libre de estereotipos.

Reconocer el género, pero también la dualidad sexual del ser humano, nos permite el realismo necesario para afrontar cuestiones decisivas para la educación. Aunque no existe ningún rasgo psicológico que se pueda atribuir a un solo sexo, existen características que se presentan con una frecuencia especial y de una manera más pronunciada en los varones, y otras en las mujeres. “Es una tarea sumamente difícil de distinguir en este campo. Probablemente, nunca será posible determinar con exactitud científica lo que es típicamente masculino o típicamente femenino, pues la naturaleza y la cultura están entrelazadas, desde el principio, muy estrechamente. Pero el hecho de que el varón y la mujer experimenten el mundo de forma diferente, desempeñen tareas de manera distinta, sientan, planeen y reaccionen de manera desigual, tiene un fundamento sólido en la constitución biológica propia de cada uno de ellos” (Burggraf, 2004). En consecuencia, no debe buscarse la igualdad entre hombre y mujer en una identidad asexual; la igualdad radical proviene de compartir el hecho de ser persona. (Camps Bansell, 2015, p. 112).

⁶⁶ Ver apartados 1.1. y 1.6.3.3.

⁶⁷ Ver apartado 1.6.3.3.

Se parte de la existencia del binomio sexual hombres y mujeres, y se considera que ambos son iguales en dignidad y derechos. Las diferencias en el modo de actuar, pensar, sentir, percibir, hablar, resolver las cuestiones cotidianas de la vida son una riqueza para vivir la corresponsabilidad en lo que decidan emprender juntos: una empresa, un grupo de trabajo o estudio, una cátedra en la universidad, una familia o un deporte, por ejemplo. Por último, se estima que es urgente un tratamiento escolar de estos temas.

Un segundo aspecto a tratar tiene que ver con los estereotipos. Al respecto, Camps Bansell (2015) afirma que la decisión de establecer aulas diferenciadas o mixtas no es la única que incide en la calidad educativa, pero sí posee repercusión en las cuestiones relativas al género.

El establecimiento de aulas *single-sex* o mixtas no es el único ni el principal elemento de excelencia escolar. Muchos otros aspectos pueden hacer de una escuela, diferenciada o coeducativa, una buena o una mala escuela. Incluso se puede afirmar que, en lo referido al género, las aulas diferenciadas pueden ser un caldo de cultivo de estereotipos y sexismo, a la vez que una escuela coeducativa puede conseguir importantes avances en la igualdad; y lo mismo vale para la proposición contraria. Sin embargo, la decisión de crear aulas diferenciadas o mixtas no es una cuestión de menor importancia cuando se valoran las cuestiones de género. (p. 87)

De modo semejante, Sadker y Sadker (1995) proponen los espacios escolares *single-sex* para la eliminación o atenuación de estereotipos. Sus estudios señalan que este modo de agrupación escolar permite mejorar la autoestima y seguridad en las alumnas.

Al respecto, se podría poner en discusión con esos autores un documento institucional⁶⁸ brindado por el BCV. Aunque un docente refirió que “el colegio rompe estereotipos” (DV4), sin aclarar el sentido de su afirmación, en el documento en cuestión se afirma lo siguiente:

[Se parte de] los puntos considerados débiles de los varones [...] y se proponen los siguientes objetivos educativos diferenciados para su consideración en las planificaciones de todas las áreas.

1. Trabajar en especial la *empatía* de los chicos, entendida como la capacidad para identificar emociones y pensamientos de otra persona y para *responder con una emoción apropiada*.

⁶⁸ Tal como se explicó en el apartado 3.4.4, los documentos entregados no estaban clasificados por su relevancia institucional, sino que se trataba archivos para ir completando a futuro a medida que la institución creciera.

2. Procurar que los chicos aprendan a articular más y mejor sus *emociones*, sin sentirse nunca violentados.
3. Rentabilizar la competitividad de los varones para que incorporen una *ética de la competición*. De manera que, sin perder la “tensión” que a los chicos les ayuda a aprender, suavicen la agresividad que suele llevar consigo el natural estilo competitivo de los varones.
4. Estimular la *autoestima* de cada uno y su canalización para ayudar a los demás.
5. Promover el aprendizaje *lingüístico* de los niños mediante la adaptación a sus intereses (ej.: utilizando más literatura técnica, de viajes, aventuras y épica).
6. Realizar actividades artísticas en las cuales los alumnos puedan ejercitarse en la *elocución* y otras destrezas de *comunicación tanto verbal como física*.
7. En la *lectura de mapas* más allá de la comprensión del espacio como sistema geométrico (capacidad más desarrollada en los varones), hacer hincapié en la ubicación a través de los *puntos de referencia*.
8. En el área de matemática incentivar la *práctica de los cálculos*, que suele ser el punto débil de los varones.
9. Aprovechar la *capacidad de sistematización* de los varones para que aprendan las *reglas del juego social*, el valor del *espíritu de equipo*, y la *identificación y respeto por los sentimientos de los otros*.
10. Dotar a las clases del *orden, la sistematización de las reglas y la jerarquía* necesaria para que todos ellos *se sepan integrados en un sistema mayor* que les *evite establecer relaciones de dominio con los demás* (en especial el *bullying*: fenómeno netamente masculino de maltrato o acoso escolar).
11. Proponer el desarrollo de las *virtudes humanas básicas* para la convivencia a partir de la práctica de los *juegos y deportes*.
12. Motivar a los alumnos, de todas las maneras posibles, para las relaciones de *amistad sincera y abierta*, más allá del compañerismo de los juegos.
13. Promover con naturalidad el *hábito de la cortesía* con todos y en especial con los mayores y las personas más débiles.
14. Procurar en especial el desarrollo vivo de la *virtud de la justicia, de la solidaridad y de la virtud cristiana de la misericordia*. (FCV, destacado en el original).

Se podría revisar si algunos de estos objetivos refuerzan estereotipos, aunque su impacto directo en la práctica áulica esté atenuado por la recomendación de “tenerlos en cuenta” al momento de planificar. Además, habría que ponderar el hecho de que no se trata de un documento vinculante, como el PEI o el ideario. El riesgo que se advierte es el de volver a actitudes sexistas a la hora de elaborar el currículum, lo cual implicaría caer nuevamente en la cuestionada y discriminatoria separación por sexos del siglo XIX.⁶⁹ Se considera indispensable vigilar la igualdad del currículum en ambas instituciones, ya que esto implica garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y a la educación. De todas maneras, se trata de 14 objetivos con mucha riqueza conceptual y que serían útiles también para docentes

⁶⁹ Ver apartados 1.3 y, para el caso de Argentina, 1.6.3.1.

de la escuela mixta, a pesar de que algunos de ellos contradicen o se oponen a lo señalado en relación con las actitudes abiertas a prácticas educativas que promuevan la igualdad. Por esta razón, se proponen las siguientes sugerencias:

- Los objetivos 1 y 9 podrían fusionarse. Ambos tratan de los mismos temas –la empatía y la sistematización–, que fueron trabajados ampliamente por el psicólogo inglés Baron-Cohen (2005) y son muy interesantes para ser tenidos en cuenta, especialmente en la educación de los chicos.
- El objetivo 3 parece atinado, aunque también se podría proponer lo mismo para las chicas. Sax (2005) y Moir & Jessel (1989) desarrollan el tema de la competición y el atractivo por asumir desafíos.
- Los objetivos 2 y 4 serían aplicables indistintamente tanto a chicos como a chicas. Los temas de la educación en la afectividad, las emociones y la autoestima son aspectos que casi todos los actores entrevistados destacan y valoran como una fortaleza de la institución.
- Los objetivos 5 y 6 son interesantes para trabajar especialmente con los chicos, aunque se propone ampliar el espectro de manifestaciones artísticas y textos literarios (poemas, novelas de amor, clásicos de la literatura) para aprovechar la presencia solo de varones sin la “presión” de la presencia femenina (Camps Bansell, 2015).
- Si bien los objetivos 7 y 8 cuentan con aval científico (Brizendine, 2007, 2013; Gurian, 2003; Sax, 2005), la forma de redacción tiene una connotación sexista que convendría evitar.
- Para el objetivo 10 se sugiere una redacción que separe el concepto de “jerarquización de reglas” con el fenómeno del *bullying*, realidad que, por otro lado, afecta también a las chicas.
- Los objetivos 11 a 14 se refieren a virtudes humanas; por ser de esa categoría, es necesario apuntarlos tanto a chicos como a chicas. Quizá la especificidad de la acción concreta o el hábito que debe ser educado podría estar en la planificación del profesor, y no en un objetivo escolar.

En relación con la autoestima, hay plena coincidencia de la literatura científica (Camps Bansell, 2015; Riordan, 2015; Sadker & Sadker, 1995) con la opinión de los actores. En efecto, todos expresan que el ámbito de alumnos de un sexo genera un clima de confianza y elimina presiones, lo que parece facilitar el autoconcepto y la autoestima de las alumnas y los alumnos.

Con respecto a las opiniones disidentes de los actores sobre la separación de chicos y chicas, los argumentos que esgrimen quienes preferirían una escuela mixta se relacionan con que, al no estar juntos, como sí ocurre en la sociedad, no van a poder tratarse con naturalidad, porque esto también se aprende en la escuela. En sentido semejante, a las chicas les ayudaría a hacerse respetar por el varón y a poner límites. Esto se podría contrastar con la visión de la escuela como “entorno artificial” que se explicó dentro de la interpretación psicosocial de la escuela diferenciada.⁷⁰ Cabría la posibilidad de tener en cuenta esta interpretación de la escuela para argumentar en favor de la separación escolar de chicos y chicas.

Efectivamente, el mismo hecho de la institucionalización de la educación la lleva a constituirse en un espacio lleno de artificialidad; sin duda, la enorme afluencia de jóvenes al sistema educativo en el siglo pasado con la obligatoriedad de la escolarización, hizo necesario crear una organización muy reglada, compleja y específica para la institución escolar. Como nos dicen Sadker & Sadker, “las aulas son el único espacio en la sociedad en el que individuos tan diferentes, jóvenes y agitados se amontonan unos al lado de los otros durante un considerable período de tiempo, día tras día”.⁷¹ En consecuencia, no debemos dar por supuesto que la escuela tiene que ser un mero reflejo de la sociedad –una sociedad en miniatura– para poder socializar correctamente a los alumnos. La semejanza de la escuela con el mundo exterior a ella, puede ser incluso una dificultad para una socialización positiva. Hay que revisar las pretensiones de asemejar la escuela a otros entornos naturales como la familia o la sociedad. (Camps Bansell, 2015, p. 54)

Por otra parte, en la línea de detectar las diferencias entre chicos y chicas, los testimonios recogidos coinciden con el enfoque basado en las diferencias (Gurian, 1996, 2003; Gurian, Stevens & Daniels, 2009; Sax, 2005). En efecto, un maestro, al comparar el BCV con la escuela mixta de la cual provenía, afirma:

Si comparo donde yo estuve, se notan diferencias. Los chicos hablan más las cosas. Van de frente y lo hablan. Las chicas tienen problemas distintos. DV2

Como cierre de este apartado, se ve pertinente dejar abierto el debate y sugerir la investigación sobre los beneficios de la escuela diferenciada y la mixta. Si bien la reflexión teórica es aún incipiente, especialmente en la Argentina, ya se cuenta con suficiente material para tomar postura sobre un sistema de organización escolar u otro, privilegiando la libertad de elección tanto en la gestión estatal como en la privada. Parece interesante destacar que durante las entrevistas realizadas en

⁷⁰ Ver apartado 1.5.2.

⁷¹ La cita textual es de Sadker & Sadker (1995, p. 43), según consigna Camps Bansell (2015).

el marco de la participación en la Jornada de Centros Educativos de Inclusión Social, el entonces director general de Educación de Gestión Estatal de la ciudad de Buenos Aires, Max Gulmanelli, expresó que no hay diferencias entre la escuela diferenciada y la mixta:

[Hay] bibliotecas para sostener la calidad de ambos sistemas escolares, considerando que no hay un sistema mejor que otro, sino que ambos son válidos. [...] Tiene que ver con una elección de formatos según las preferencias de la comunidad educativa y las expectativas de la misma comunidad. (ALCED Argentina, 2014, 3 de octubre).

Por su parte, en el contexto de la misma jornada, el padre Pepe Di Paola afirmó que, gracias al trabajo conjunto del colegio con la Parroquia de Caacupé, había visto chicas que habían logrado tener un horizonte. En relación con la sede para varones, se alegraba de que esta fuera una realidad:

La cantidad de niñas que han logrado un horizonte gracias a la escuela y también participar de la parroquia: este ida y vuelta. Que tenga ahora una escuela de varones me resulta recontraimportante. Estuve en los sueños de este colegio porque venían a la parroquia a charlar... Recién estábamos recordando hace muchos años atrás, por dónde encararlo... Dónde hacerlo, cómo hacerlo... Que hoy sea una realidad me parece muy bueno. (ALCED Argentina, 2014, 3 de octubre)

4.4.2. Inclusión escolar

Tenti Fanfani (2007) señala que quienes viven en villas o asentamientos precarios están “excluidos físicamente localizados en el corazón de los centros urbanos más desarrollados. Los guetos urbanos son como islas” (p. 41). Frente a esta descripción territorial, geográfica y socioeconómica, que se adecua perfectamente a lo que ocurre en la villa 21-24, se destaca la vocación del colegio Buen Consejo por unir poblaciones y culturas diferentes, desde su etapa fundacional hasta la actualidad.

No es fácil la inclusión. En nivel inicial y primario yo veo que se puede, porque es acompañar en la diversidad y porque hay chicas que vienen de distintos lugares. Con la mirada puesta en los alumnos, observar qué pasa en cada aula; si hay un alerta, prever antes de que las cosas sucedan. Nos está dando resultado. ¡Los padres están contentos! EDM4

La opción por los alumnos de zonas desfavorecidas que asumió el colegio pretende ser una solución con respecto a lo que plantean los autores Suárez, Mitchell y Lé pore (2014) cuando afirman:

La persistencia de la marginalidad e informalidad tornan necesarias miradas atentas sobre las múltiples dimensiones que hacen a la problemática. Cabe destacar que una de las consecuencias más negativas de la existencia de asentamientos precarios en las urbes es la de situar a los estratos sociales más carenciados en un contexto de socialización e interacción uniforme que propicia la naturalización y la profundización de las diferencias en la estructura social, situación que se agrava cuando la estructura urbano-productiva favorece el aislamiento de algunos territorios. (p. 30)

Estas afirmaciones coinciden con lo manifestado por varios entrevistados, que refieren la excelente ubicación geográfica del colegio para facilitar la inclusión educativa y así lograr que quienes asisten al Buen Consejo puedan acceder a una educación de calidad, pilar fundamental de aquella. Además, referentes religiosos y sociales como, por ejemplo, los curas villeros, subrayan la importancia de las relaciones entre los diferentes actores sociales para sostener una verdadera inclusión. Así lo expresa el padre Pepe Di Paola:

Es el rol que tienen que tener las instituciones: la escuela, la parroquia; si hay un club, el club... O sea, el niño, la niña, en ese circuito, que es un circuito que es de virtud, va haciendo su vida. Más la familia. La familia, así como tenga la familia [sic]. Entonces, la complementariedad de todos estos actores barriales hace que un chico pueda crecer sanamente. (ALCED Argentina, 2014, 2 de octubre)

Asimismo, en el apartado analítico sobre la segunda categoría estudiada⁷² se explicaron las diferentes acepciones y la evolución de la conciencia de los actores acerca de lo que hacían en el colegio en relación con la inclusión escolar:

Al principio nadie le puso nombre a lo que hacían... las maestras. EDM2
Quizá se hacía pero no se decía. Ahora se habla. Acá se ha aferrado el término y todo el personal, de acuerdo a sus posibilidades, lo hace. La biblioteca es como si fuera una cajita de cristal. Me cuentan problemas, vienen a hablar... Es la biblioteca del pueblo; se hace de todo... ¡Es el mejor ejemplo de inclusión! Se trata a todas por igual, que se respeten... BIB1

Estos testimonios reflejan la naturalidad con que se vive en la institución la convivencia armónica de las diferentes poblaciones y el esfuerzo por mejorar la calidad educativa brindando igualdad de oportunidades a todas las alumnas y los

⁷² Ver apartado 4.2.

alumnos. Llama la atención que los testimonios de los actores entrevistados y la literatura científica coinciden plenamente en que brindar una educación de calidad a todos es favorecer la inclusión escolar.

La educación debe incluir a todos, y también debe potenciar lo mejor del intelecto de cada chico. Inclusión y calidad educativa; o, si se quiere, una doble inclusión: alcanzar a todos y además poner la mejor educación posible al alcance de todos. (Guadagni & Boero, 2015, p. 12)

La verdadera inclusión pasa por exigirles a todos lo mismo dentro del aula, más allá de que después se haga la contención a los que vienen de contextos más vulnerables. EDM1

También se manifiesta este esfuerzo por mejorar la calidad educativa cuando una alumna expresa que el colegio “es exigente en temas académicos” (AL5).

De todas maneras, se advierte una voz disidente con respecto a emplear la palabra *inclusión* tal como se utiliza en la actualidad. A este informante, que trabaja desde hace más de quince años en la institución y ha transitado varias etapas, le parece que siempre se tuvo en cuenta este aspecto, aunque no se hablara explícitamente de él. No obstante, como se ha visto, esto confirma una vez más que la elaboración de lo que en el presente se entiende en la institución por *inclusión escolar* es el resultado (provisorio) de un proceso de reflexión incipiente sobre una práctica que continúa vigente.

[A] una preceptora le parece curioso que se hable de los chicos de la villa como algo nuevo cuando *siempre* fue así... Ahora tienen peores modales pero siempre fueron amigas. Lo rechaza... Le parece que hay que tener cuidado con el uso de la inclusión..., atendiendo a los que están, familias y personal..., porque siempre hicieron eso. AP1 (énfasis del informante)

Al respecto, cabe destacar el testimonio del director general del BCV. En la conversación que se transcribe, el entrevistado se refiere a la elaboración de una carpeta de archivos digitales que espera ir completando poco a poco, con todos los aspectos de la nueva institución, sobre la base de la experiencia del BCM. En aquel momento, él llegaba de vivir unos años en el exterior, donde había estado haciendo una maestría. El diálogo gira en torno al tema de la inclusión; al respecto, llaman la atención su espontaneidad y su sorpresa al encontrarse con el crecimiento del BCM y tener el desafío de liderar el comienzo del BCV. Es decir, su perspectiva consiste

en una fuerte valoración de lo hecho hasta el momento y la expectativa de trabajar en la sistematización del proyecto para crecer.

Me parece que acá..., no sé... Ojo, las chicas hicieron un trabajo fenomenal pero creo que no se dan cuenta de lo maravilloso que están haciendo. Tiene que venir alguien de afuera para verlo, para asombrarse... Bueno, como te puede pasar a vos también... O yo venir de afuera, meterme acá y decir: "¡Ustedes no se dan cuenta de lo que están haciendo!". Y no había nada escrito. Entonces a mí me pidieron dos o tres personas. Empecé a escribirlo... Y bueno, por eso hice esto [en referencia a la carpeta de archivos]. EDV1

Asimismo, en relación con lo visto oportunamente sobre las desigualdades de partida (Quintana Cabanas, 1993),⁷³ se da cuenta de la importancia que tiene la escuela para equilibrarlas en cierto modo. Un documento institucional lo expresa de la siguiente manera:

A veces parece que la inclusión se refiere solo a la contención, a que estén en la escuela, lo demás no importa. Pero, para llamarnos *escuela* tenemos que hacer que aprendan, y mucho, compensar las diferencias de origen y construir justicia educativa, introduciéndolos al mundo del conocimiento, de modo efectivo. BI

Algo parecido se evidencia en el testimonio de una profesora que, al momento de ser entrevistada, llevaba varios años trabajando en BCM. Esta entrevistada comenta que ellos, dentro de la escuela, viven con total naturalidad la inclusión de diferentes poblaciones y que esto solamente les llama la atención a "los de afuera". Señala también que, de la misma manera, otros docentes viven con total naturalidad la educación diferenciada y, en cambio, "los de afuera" tienen el prejuicio de que es una medida anacrónica. De todos modos, pareciera que tiene mucha más aceptabilidad social la inclusión escolar que la educación diferenciada, puesto que esta última se sigue percibiendo como una intervención escolar discriminatoria. Sin embargo, tal como se ha intentado demostrar en el marco teórico, la nueva corriente de educación diferenciada no se propone marginar sino, por el contrario, favorecer la plena y real igualdad entre mujeres y varones (Calvo Charro, 2016).

⁷³ Ver apartado 1.4.1.

4.4.3. Relación entre las categorías educación diferenciada e inclusión escolar

Como se ha expresado antes,⁷⁴ tres informantes refieren encontrar alguna relación entre ambas categorías. Se puede notar que los tres testimonios perciben una relación positiva: ninguno lo ve como algo negativo.

Tal como se ha referenciado anteriormente,⁷⁵ Riordan (2015) sostiene que “los efectos de la escolarización diferenciada por sexos son mayores para los alumnos en situación de riesgo” (p. 38, traducción propia). El autor sitúa el sexo de los alumnos entre los aspectos que podrían generar desventajas, ya que, según los datos que él ha relevado, hasta hace algún tiempo ser mujer era un predictor de mayor porcentaje de fracaso escolar, mientras que en la actualidad la relación parece haberse invertido, puesto que son los varones los que presentan mayores dificultades. En la misma línea, la autora sueca Inger Enkvist (2011) señala la carencia de estudios de investigación sobre género y educación, y comenta las paradojas y contradicciones de los estudios de género y del concepto de igualdad en un país como el suyo, en el que la ley escolar sueca está basada en el principio de igualdad y “sin embargo les va peor a los chicos en todos los sentidos” (p. 54).

La autora de la tesis ha encontrado algunas relaciones en el análisis de ambas categorías que no fueron transmitidas por los informantes pero que, luego del extenso proceso de interpretación, se ve en condiciones de esbozar. En primer lugar, se destaca el beneficio del diálogo. Se trata de una comunidad educativa que tiene este aspecto en muy alta estima, no solo para dar solución y alivio a los conflictos, sino como una posibilidad de crecimiento personal y profesional. A nivel directivo y docente, las decisiones grandes o pequeñas se dialogan, se comparten. Hay interés por conocer y escuchar a los padres de los alumnos. Y estos se sienten fuertemente contenidos por una comunidad que los protege y muestra actitud de escucha. Se percibe que la presencia exclusiva de mujeres y de varones en cada ambiente escolar facilita la comunicación. Asimismo, el diálogo es una herramienta potente para la inclusión escolar: todos crecen y el colegio crece.

En segundo lugar, se puede establecer una relación positiva entre la educación diferenciada y un ambiente académico que facilita la adquisición de habilidades intelectuales. Estas, a su vez, otorgan una igualdad de oportunidades

⁷⁴ Ver apartado 4.3.

⁷⁵ Ver apartado 1.4.4.

real (cuando el origen social ubica en desventaja a estos alumnos) y la correspondiente inserción, al terminar los estudios secundarios, en ambientes laborales o estudios superiores.

Un tercer aspecto que atañe a la relación entre ambas categorías concierne a los referentes adultos. Con respecto a la educación diferenciada, en el caso del colegio de varones, el desafío pasa por conseguir personal masculino comprometido con los valores de la institución. Y en relación con la inclusión escolar, también se percibe la falta del acompañamiento de los adultos responsables en zonas vulnerables: pareciera que los chicos y las chicas están protegidos en el colegio y desprotegidos al salir de él. Esto debería interpelar a la sociedad. Se estaría dejando solos a los niños y jóvenes. Sería ideal que hubiera más varones dedicados a la docencia y más familias presentes para acompañar el crecimiento de sus hijos.

Una cuarta relación se vincula con el respeto y la valoración de cada persona por igual por su dignidad. Aquí también confluyen, por un lado, la educación diferenciada, en cuanto que se los separa para poder atender mejor a las necesidades académicas y socioafectivas de cada uno, y, por otro lado, la inclusión escolar, cuando esta se propone brindar una educación de calidad a todos, sin importar su lugar de origen o procedencia.

Por último, se podría afirmar que, al fortalecer la autoestima, la personalidad, el liderazgo, los alumnos y las alumnas pueden proyectarse hacia el futuro como algo mejor de lo que tienen actualmente. Nuevamente, ambas categorías colaboran para que esto sea posible.

CONCLUSIONES

Como se ha podido ver a lo largo de estas páginas, el colegio Buen Consejo resulta emblemático para el estudio de la relación entre la educación diferenciada y la inclusión escolar, ya que combina de un modo sin precedentes en nuestro país las dos categorías. Por esta razón, tanto la perspectiva cualitativa y etnográfica (Geertz, 1973) como el estudio de caso único intrínseco (Stake, 1998; Simons, 2011) se han mostrado como el encuadre metodológico más apropiado para los objetivos propuestos (Vasilachis de Gialdino, 2006). No se conocen en Argentina otros trabajos sobre escuelas que analicen de manera conjunta estas categorías de análisis. Por eso, la relevancia de la presente investigación se centra en la combinación de ambas, ya que se valoran las dos unidades de análisis de una manera profunda y experiencial para comprender y valorar mejor el proyecto pedagógico de la escuela-caso elegida.

Los objetivos específicos han guiado no solo la metodología empleada, sino también el abordaje teórico, y han sido vertebradores del análisis interpretativo de los datos obtenidos en el campo. Se identificaron y describieron las características de las categorías seleccionadas, y fueron puestas en relación e interpretadas según los participantes. Se ha logrado un diálogo enriquecedor entre la teoría y la voz de los actores, y se han hallado interesantes vínculos entre las categorías.

En cuanto a la recolección de datos, resultaron adecuados los instrumentos utilizados. Las entrevistas en profundidad generaron empatía con los diversos actores, que en general se mostraron abiertos al diálogo y a aportar datos para la investigación. La observación participante facilitó el abordaje etnográfico, que permitió interpretar mejor lo que sucedía en la institución a través de la asistencia a variadas situaciones escolares, tales como clases, recreos, almuerzos, entre otras. Las notas de campo y los documentos brindados por la institución completaron el repertorio del material de trabajo. El registro audiovisual de todo lo anterior también conformó un valioso acopio de datos para incorporar toda esa información al *software* ATLAS.ti y así poder interpretarla con mayor rigurosidad.

No obstante, surgieron algunos inconvenientes que dificultaron el desarrollo del trabajo de campo. Entre ellos, la prontitud de la concreción de la primera visita y la proximidad de las vacaciones de invierno hicieron que hubiera que acudir al colegio con rapidez. Esto ocasionó que no se pudieran establecer detalladamente de antemano todos los parámetros de observación, si bien los criterios generales estuvieron presentes desde un principio. A pesar de todo, esta circunstancia resultó positiva, puesto que permitió una mirada más abierta a lo inesperado y no tan dirigida por lo que se hubiera esperado ver. A su vez, por cuestiones de seguridad, el día que se tenía prevista la visita a la villa 21-24 solo se pudo acceder a una zona cercana al colegio y no se llegó a visitar las casas de algunas alumnas o alumnos. Asimismo, la falta de tiempo de los docentes para dedicarse a las entrevistas ocasionó que muchas de ellas se realizaran durante los recreos, en el horario de almuerzo o en otras situaciones escolares, lo que provocó interrupciones imprevistas. Además, no se pudo llegar a toda la población deseada (por ejemplo, a las inspectoras, que no se encontraban disponibles debido a la acumulación de trabajo a causa de su reciente nombramiento). Finalmente, por la edad de los alumnos varones mayores (10 u 11 años), los directivos no consideraron pertinente entrevistarlos, por lo que quizá faltó la riqueza de la mirada de esa población.

En relación con la primera categoría, en líneas generales, la educación diferenciada es percibida como beneficiosa por la mayoría de los entrevistados, quienes viven la separación con naturalidad, más allá de ser conscientes de que “los de afuera” pueden valorarla como anacrónica. No obstante, se pueden señalar algunas voces que manifiestan el deseo de que haya actividades mixtas o bien algunas que echan de menos la presencia del otro sexo en las aulas. Fuera de eso, la gran mayoría de los docentes entrevistados relaciona la separación con el clima escolar tranquilo.

En cuanto a la segunda categoría, para los actores resulta sumamente importante la inclusión escolar, en sintonía con la percepción social de tener en cuenta la diversidad (orígenes socioeconómicos y étnicos, formas de aprendizaje, entre otros). No se ha encontrado ninguna voz divergente en este punto. Existe unanimidad con respecto a esta creencia. La única salvedad que se podría hacer es que algunos actores más antiguos de la institución señalan que siempre se ha hecho inclusión, pero recién ahora se le da ese nombre, quizá en el sentido de que en la actualidad está “de moda” utilizar ese término, que engloba una multiplicidad

de acepciones, tal como fue analizado en esta tesis. De todas maneras, perciben que “ponerle nombre” a lo que ya se hacía resignifica positivamente su tarea.

A su vez, se ha podido identificar una gran disparidad de opiniones al definir esta última categoría, que no responde solamente a variables como los años de antigüedad en la institución o los diferentes grupos de actores: dentro de un mismo grupo (por ejemplo, docentes varones o directivas mujeres), hay variedad de acepciones. Por esa razón, se ha querido compartir con la institución las conclusiones a las que se ha arribado y proponer un espacio de diálogo para establecer un consenso en la forma de definirla que, al mismo tiempo, tenga en cuenta la riqueza de todas las miradas. Además, en relación con la educación diferenciada, podrían sugerirse al colegio líneas de reflexión que apunten a indagar el lugar que ocupa la separación de chicos y chicas en los logros alcanzados por el colegio.

Con respecto a la relación entre ambas categorías, más allá de que a las informantes alumnas no se les preguntó específicamente al respecto, la mayoría de los actores no la explicita. No obstante, se puede suponer que, si quienes trabajan en un contexto vulnerable afirman que la educación diferenciada es beneficiosa, por ende asumen que es beneficiosa *en esa población*. Es insignificante en el plano cuantitativo el número de entrevistados que ha establecido algún vínculo, pero cualitativamente se trata de informantes clave, cuyo lugar en la institución les permite tener visión de conjunto, proyección a futuro y capacidad de decisión sobre el rumbo del colegio. Lo que estos actores resaltan como beneficio es el aprendizaje del respeto y la valoración de sí mismos y de los demás, el empoderamiento —especialmente de la mujer— y la posibilidad de que las condiciones del colegio favorezcan que sus alumnos y alumnas sientan que pueden hacer algo para cambiar su realidad, que pueden ser protagonistas de un cambio.

Resulta de interés reflexionar acerca de la mención que hacen de forma permanente sobre el empoderamiento de la mujer. Se considera que esto coincide plenamente con lo detallado en el marco teórico en relación con un siglo de reivindicaciones de derechos para las mujeres. Podría afirmarse que se trata de un reflejo del proceso de los reclamos sociales. Sin embargo, cabría preguntarse qué tipo de empoderamiento le asignan en la actualidad al varón, sin que eso signifique vincularlo con estereotipos machistas. Se podría investigar en otro trabajo cómo plantearían este desafío en el colegio de varones.

Por su parte, otras relaciones entre ambas categorías han sido inferidas por la autora de esta tesis. En primer lugar, se destaca la apertura al diálogo como fuente de solución de muchos conflictos, que facilita el clima escolar y constituye una realidad que ha sido elogiada por todos los actores. En segundo lugar, sobresale el ambiente motivador propiciado por la educación diferenciada, que repercute en los logros académicos, brinda herramientas para el futuro y, por lo tanto, cierra un proceso de inclusión real. En tercer lugar, se aprecia la presencia de referentes adultos, especialmente en el caso de los varones, en un contexto de especial vulnerabilidad en este aspecto. Además, se promueve la valoración y el respeto de la dignidad de ambos sexos por igual. Finalmente, esto también favorece el fortalecimiento de la autoestima, la personalidad y los rasgos de liderazgo, todo lo cual lleva a los alumnos y las alumnas a proyectarse hacia un futuro mejor. Como se ve, la educación diferenciada parece potenciar la inclusión escolar en una zona urbana marginal. Es posible que en las entrevistas no hayan surgido más relaciones debido a que, como ya se mencionó, en nuestro medio no hay teorización al respecto. Si se estudiara más a fondo el tema y los resultados se dieran a conocer a los involucrados, quizá estos podrían establecer más fácilmente la vinculación.

Esta tesis confirma la investigación hecha en otros países que señala una ligera “ventaja” a favor de la educación diferenciada en contextos vulnerables (Riordan, 2009, 2011, 2015; Salomone, 2003). La idea inicial de analizar qué efectos (beneficiosos o no) produciría la educación diferenciada en entornos vulnerables se vio modificada por los protagonistas. Como parecía que ellos valoraban más la inclusión –es decir, ser una escuela inclusiva– y priorizaban la diversidad en las aulas, se incorporó esa segunda categoría de estudio, que emergió de los propios actores. Ahora bien, a la investigadora se le planteó un problema semántico, o más bien metafísico, ontológico: ¿por qué se pensó en la relación entre ambas categorías, si existía la posibilidad de analizarlas simplemente por separado? Resultó un desafío abordar si podrían tener alguna relación dos conceptos aparentemente antagónicos, la separación y la inclusión, que conviven en el mismo colegio. Surgió el reto de explicar si es posible que una institución que se propone ser inclusiva al mismo tiempo separe a sus alumnos por sexo. De a poco se fue vislumbrando que el concepto de *inclusión* no se veía afectado para los actores por el hecho de implementar la educación diferenciada. Se encontró que no hay contradicción: se podría decir que desde el 2014, cuando se inauguró una sede para varones, la del Buen Consejo es una propuesta plenamente inclusiva, porque

ofrece el mismo proyecto educativo para los dos sexos. La forma en que la institución organiza la agrupación en las aulas simplemente constituye una posibilidad más dentro de la oferta educativa.

El gran problema de la educación diferenciada es enfrentarse con una sociedad que parte del presupuesto contrario: *incluir* es agrupar, juntar, reunir, incorporar. *Separación* sigue siendo un concepto con poca o nula aceptabilidad social, casi contracultural, porque se supone que implica *segregar*. Se podría contraponer con *diversidad*, que comporta la idea de reconocer lo distinto y, a la vez, respetar la igualdad. Resulta, entonces, sumamente sugerente que la idea de la igualdad de oportunidades, que es un derecho que debe ser facilitado por la educación, haya surgido una y otra vez en la voz de los actores, tanto al explorar la inclusión escolar como (y esto es lo llamativo) la educación diferenciada. Desde una perspectiva superficial, en el término *separación* se podría ver un sesgo de discriminación o exclusión. Sin embargo, los resultados de esta tesis invitan a una mirada más profunda, que permite ver en esta opción una oportunidad de brindar educación de calidad en contextos sociales complejos.

Para continuar con la línea de investigación abierta por esta tesis, se podría hacer un estudio comparado entre dos escuelas que promuevan la inclusión escolar (bien en la misma zona sociodemográfica, bien con países limítrofes, como Chile o Uruguay, en los que se tiene conocimiento de escuelas de estas características), una de las cuales esté organizada según el sistema escolar de educación diferenciada y la otra, según el sistema mixto. Habría que elegir cuidadosamente las variables a comparar y seleccionar las técnicas más adecuadas: cuestionarios, entrevistas, grupo focal. También se sugiere hacer un estudio longitudinal “en el que se [evalúen] variables múltiples psicosociales, intelectuales, económicas y profesionales con un seguimiento a largo plazo postescolaridad para identificar si existen factores predictivos independientes que [definan] los resultados de una educación mixta versus educación separada por sexo” (Estol, 2009, p. 96). Los hallazgos obtenidos en ambos tipos de investigaciones podrían echar luz acerca de las ventajas o desventajas de cada sistema de organización escolar (mixto o diferenciado por sexos) en un contexto social vulnerable y enriquecer a cada uno de los proyectos educativos. También sería interesante volver a contrastar en el Buen Consejo, en los próximos años, la evolución de las categorías estudiadas, en particular, teniendo en cuenta la apertura relativamente reciente de la sede

masculina. Esto le seguiría otorgando validez a la investigación ante la comunidad científica interesada en cuestiones de género e inclusión escolar.

Por otro lado, convendría abordar interdisciplinariamente el tema de la educación diferenciada: por ejemplo, desde la antropología, la sociología, las neurociencias y la didáctica. Parece pertinente, además, convocar a las ciencias de la comunicación (Caldarola & Camusso, 2018) para orientar acerca del modo de transmitir una forma de organización escolar que no es comprendida en su actual enfoque, probablemente a causa de la asociación con la antigua separación de sexos en las escuelas, cuando los currículums eran diferentes para mujeres y varones. Es interesante hacer notar, no obstante, que a la coeducación no se le exige justificarse, puesto que su eficacia no es cuestionada.

Para finalizar, solo quedan palabras de agradecimiento para toda la comunidad educativa de Buen Consejo; a ellos se les dedica este esfuerzo y estos resultados. Ellos son los protagonistas de dos grandes temas de actualidad en la educación y pueden ser un faro para otras instituciones que también busquen contribuir a mejorar la calidad educativa de gran parte de la población y, en particular, la más vulnerable, para tender puentes hacia un futuro mejor.

REFERENCIAS

- Aguiló, A. (2014). *Educación diferenciada. 50 respuestas para un debate*. Madrid: Digital Reasons.
- ALCED Argentina. (2014, 2 de octubre). *Testimonios de la Jornada de Inclusión Social, en el Colegio Buen Consejo. Primera parte*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=unqdmP-hXxc>.
- ALCED Argentina. (2014, 3 de octubre). *Testimonios de la Jornada de Inclusión Social, en el Colegio Buen Consejo. Segunda parte*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8i-dUZVJhjo>.
- ALCED Argentina. (2019). *Los objetivos*. Recuperado de <http://www.alcedargentina.org.ar>.
- Alumnos tomaron un colegio en repudio por el ingreso de mujeres desde 2018. (2017, 15 de agosto). *Diario Panorama*. Recuperado de <https://www.diariopanorama.com/noticia/265442/alumnos-tomaron-colegio-repudio-ingreso-mujeres-desde-2018>.
- Amadio, M. & Operti, R. (2011). Educación inclusiva, cambios de paradigmas y agendas renovadas en América Latina. En Dávila, P. y Naya, L. (comps.). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina* (p. 195-226). Buenos Aires: Granica.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Anguita, E. (cond.). (2019, 28 de marzo). Voces de la pobreza infantil, un relevamiento de falencias estructurales. [Transmisión de radio]. *En qué juego estamos*. Buenos Aires: Radio Nacional. Recuperado de <http://www.radionacional.com.ar/voces-de-la-pobreza-infantil-un-relevamiento-de-falencias-estructurales/>.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Aparisi Miralles, A. (coord.). (2011). *Persona y género*. Pamplona: Aranzadi.
- Argentina. Casa Rosada. (2016, 23 de marzo). *Juliana Awada recibió a Michelle Obama en el CMD*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hl7ES9e-Uo4>.

- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2010). Identidad de Género. [Ley 26.743]. Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/derechoshumanos/convivencia-en-la-diversidad/normativas/convivencia-en-la-diversidad/normativas/ley-26743-de-identidad-de-genero>.
- Argentina. Congreso de la Nación Argentina. (2010). Matrimonio Civil. [Ley 26.618]. Recuperado de <https://identidadydiversidad.adc.org.ar/normativa/ley-26-618-matrimonio-igualitario-2010/>.
- Argentina. Dirección General de Estadística y Censos. (2015). *Censo 2010. Situación y caracterización de los asentamientos precarios en la Ciudad de Buenos Aires. Año 2010*. Recuperado de <https://docplayer.es/12709845-Censo-2010-situacion-y-caracterizacion-de-los-asentamientos-precarios-en-la-ciudad-de-buenos-aires-ano-2010.html>.
- Argentina. Grupo de Organismos del Estado Nacional para la Protección y Promoción de Derechos de la Población LGTBI. (2015). *Argentina inclusiva. Guía de términos y conceptos sobre diversidad sexual desde la perspectiva de derechos*. Recuperado de http://www.trabajo.gob.ar/downloads/otros/151111_guia_diversidad_doc.pdf.
- Argentina. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2016). *Anexo Informe de prensa. Mercado de trabajo: principales indicadores. Segundo trimestre de 2016*. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/anexo_informe_eph_23_08_16.pdf.
- Argentina. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). (2019). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2018*. Recuperado de https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_18.pdf.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2018). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos_2018_web.pdf.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). *Aprender*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender>.
- Argentina. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). *Síntesis: informe nacional de resultados 2018. 6º año primaria*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/aprender_2018_resumen_de_resultados.pdf.
- Auduc, J. L. (2009). *Sauvons les garçons*. París: Descartes & Cie.

- Banco Mundial. (2001). *Informe sobre el desarrollo mundial 2000-2001. Lucha contra la pobreza*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa. Recuperado de <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/509031468137396214/Informe-sobre-el-desarrollo-mundial-2000-2001-lucha-contra-la-pobreza>.
- Bank, B. J. & Hall, P. M. (eds.) (1997). *Gender, equity, and schooling: policy and practice*. Nueva York: Garland.
- Baron-Cohen, S. (2005). *La gran diferencia*. Barcelona: Amat.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Barrio, J. M. (2004). La coeducación. Un acercamiento desde la antropología pedagógica. *Persona y Derecho*, 50, 325-354.
- Bartolomé, M. (1981). *La coeducación*. Madrid: Narcea.
- Bazán Ojeda, A., Hernández Espitia, A. & Quintero Soto, M. L. (2011). Evolución del concepto de pobreza y el enfoque multidimensional para su estudio. *Quivera*, 13(1), 207-219.
- Beauvoir, S. de (1999 [1949]). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Beltramo, C. (2018). *Marco teórico del Proyecto Educación de la Afectividad y la Sexualidad Humana*, ICS. Pamplona: Universidad de Navarra. Recuperado de <https://www.unav.edu/documents/2832169/19134947/modelo-teorico-completo.pdf>.
- Beltrán, J. & Hernández, F. J. (2012). *Sociología de la educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*, vol. 1. Madrid: Akal.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bigler, R. S., Hayes, A. R. & Liben, L. S. (2014). Analysis and Evaluation of the Rationales for Single-Sex Schooling. En Bigler, R. S. & Liben, L. S. (eds.). *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 47 (pp. 225-260). Burlington: Academic Press.
- Blanco G., R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>.

- Boltvinik, J. (2003). Conceptos y medición de la pobreza. La necesidad de ampliar la mirada. *Papeles de Población*, 9(38), 9-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/112/11203801.pdf>.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bonfiglio, J. (2019). *Pobreza multidimensional fundada en derechos económicos y sociales. Argentina urbana: 2010-2018*. [Documento de trabajo]. Buenos Aires: Observatorio de la Deuda Social Argentina/Red de Observatorios de la Deuda Social en América Latina desde sus Universidades Católicas. Recuperado de <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Presentaciones/2019/2019-OBSERVATORIO-POBREZA-MULTIDIMENSIONAL-DOCUMENTO-TRABAJO.pdf>.
- Borisonik, D. L. (2017). *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos. Guía informativa y práctica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/hablemos_sobre_diversidad_sexual.pdf.
- Bottini de Rey, Z. (2009). Educación de la afectividad y sexualidad en mujeres y varones. En Vierheller, E. (dir.). (2009). *Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones* (pp. 28-47). Buenos Aires: ALCED Argentina.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2001 [1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Breuse, E. (1972). *La coeducación y la enseñanza mixta*. Madrid: Marova.
- Brizendine, L. (2007). *El cerebro femenino*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Brizendine, L. (2013). *El cerebro masculino. Las claves científicas de cómo piensan los hombres y los niños*. Barcelona: RBA.
- Burggraf, J. (2004). *¿Qué quiere decir género?* San José de Costa Rica: Promesa.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. [Informe]. Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago: CEPAL y CELADE División de Población. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/vulnerabil>

idad-social-nociones-e-implicancias-de-politicas-para-latinoamerica-a-inicios-del-siglo-xxi.pdf.

- Caldarola, C. & Camusso, F. (2018). *Branding educativo. Cómo crear valor gestionando la marca-colegio*. Rosario: Logos.
- Calvo Charro, M. (2013). Los colegios diferenciados por sexo en Estados Unidos: constitucionalidad y actualidad de una tendencia imparable. *Revista de Derecho Político*, 86, 159-194. doi: <https://doi.org/10.5944/rdp.86.2013.12133>.
- Calvo Charro, M. (2016). *La educación diferenciada en el siglo XXI. Regreso al futuro*. Madrid: lustel.
- Camps Bansell, J. (2010). *La socialització de gènere a l'escola*. Barcelona: UIC Publicaciones.
- Camps Bansell, J. (2015). *Inteligencia de género para la escuela. Las paradojas de la coeducación*. Pamplona: Círculo Rojo.
- Camps Bansell, J. (2018). *Educación personalizada y diferenciada*. Madrid: Digital Reasons.
- Camps Bansell, J. & Vidal Rodá, E. (2015). Marte y Venus en el aula: las percepciones del alumnado sobre los efectos psicosociales en la escolarización mixta y diferenciada. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 53-71.
- Camps Bansell, J. & Vierheller, E. (2018). Single-sex schools in Spain: a qualitative analysis of the reasoning and perceptions of their principals. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 101-117. doi: 10.22550/REP76-1-2018-05.
- Castilla, B. (1993). *La complementariedad varón-mujer. Nuevas hipótesis*. Madrid: Rialp.
- Celebró su centenario el colegio Buen Consejo de Barracas. (2018, 27 de abril). *Agencia Informativa Católica Argentina*. Recuperado de <http://www.aica.org/33357-celebro-su-centenario-el-colegio-buen-consejo-de-barracas.html>.
- Chadwell, D. W. (2009). *A gendered choice: Designing and implementing single-sex programs and schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Chernobilsky, L. B. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 239-274). Barcelona: Gedisa.

- Coleman, J. S. (dir.). (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: National Center for Educational Statistics.
- College Bound Initiative (2018). *Overview*. Recuperado de <https://www.studentleadershipnetwork.org/program/college-bound-initiative/>.
- Dávila, P. & Naya, L. (comps.). (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica.
- Debeljuh, P. & Las Heras, M. (coords.). (2010). *Mujer y liderazgo. Construyendo desde la complementariedad*. México: LID.
- Dinatale, M. (2018, 13 de diciembre). La pobreza creció al 33,6% en la Argentina y es la más alta de la década, según un informe de la UCA. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/politica/2018/12/13/la-pobreza-crecio-al-336-en-la-argentina-y-es-la-mas-alta-de-la-decada-segun-un-informe-de-la-uca/>.
- Duby, G. & Perrot, M. (dirs.). (1993). *Historia de las mujeres. 4. El siglo XIX. Cuerpo, trabajo y modernidad*, tomo 8. Madrid: Taurus.
- Duru-Bellat, M. (2011). Ce que la mixité fait aux élèves. En Milwski, F. & Périvier, H. (eds.). *Les discriminations entre les femmes et les hommes* (pp. 233-251). París: Presses de Sciences Po.
- El Colegio Montserrat será mixto. (1997, 29 de octubre). *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/colegio-monserrat-mixto_0_BJ8TMI-0YI.html.
- El éxito de una escuela femenina en Harlem. (2011, 16 de noviembre). *Política De Estado*. Recuperado de <https://politicadeestado.com/actualidad10/item/182-el-%C3%A9xito-de-una-escuela-femenina-en-harlem.html>.
- Elósegui, M. (2002). *Diez temas de género*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Enkvist, I. (2011). *Las contradicciones entre los estudios de género, la nueva pedagogía y la calidad de la educación*. San José de Costa Rica: Promesa.
- Escuela Gratuita del Buen Consejo. (1919, diciembre). *Plus Ultra*, s. p. Recuperado de <http://www.archive.org/details/plusultra04buenuoft>.

- Espin, J. V., Rodríguez Moreno, M. L., Donoso, T., Dorio, I., Figuera, P., Morey, M., Rodríguez Lajo, M. & Sandín, M. P. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Laertes.
- Esteve Pardo, J. (2013). Paradojas de la discriminación en materia educativa. *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 37, 4-13.
- Estol, C. (2009). Varones y mujeres: una mirada desde la neurociencia. En Vierheller, E. (dir.). (2009). *Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones* (pp. 87-96). Buenos Aires: ALCED Argentina.
- Etcheverry, G. J. (2007). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Enguita, M. (1997). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Ferrara, M. M. (2010). A Chat with a Passenger about Single-Gender Learning. *Advances in Gender and Education*, 2, 34-38.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. París: Presses de la Renaissance.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). *Reimaginar el futuro. Innovación para todos los niños y las niñas*. [Informe]. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2015_Summary_Spanish_Web.pdf.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Efectos de la situación económica en las niñas, niños y adolescentes en Argentina*. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/4776/file>.
- Foschiatti, A. M. H. (2009). *Aportes conceptuales y empíricos de la vulnerabilidad global*. Resistencia: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <http://hum.unne.edu.ar/publicaciones/instGeo/digitales/vulnerabilidades/archivos/cap1.pdf>.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Friedan, B. (2009 [1963]). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Galino, M. A. (1973). *Historia de la educación. Edades Antigua y Media* (2ª ed.). Madrid: Gredos.
- Galino, M. A. (1974). *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid: Narcea.
- García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: EUNSA.

- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibaja, R. (2005). *La descripción densa: una alternativa en la investigación educativa*. [Informe]. Recuperado de www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm.
- Gilligan, C. (1993 [1982]). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Giner, S., Lamo, E. & Torres, C. (eds.). (2001). *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- González, L. M. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social. En González, L. M. (comp.). *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social* (pp. 13-29). Córdoba: Centro de Estudios Avanzados (UNC)/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/orientaciones-de-lectura-sobre-vulnerabilidad-social.pdf>.
- González, A. & Lomas, C. (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- González-Simancas, J. L. (1992). *Educación: libertad y compromiso*. Pamplona: EUNSA.
- Gordillo, E. G. (2015). Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 107-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n25/v17n25a07.pdf>.
- Gordillo, E. G. (2017). Educación diferenciada y coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 255-271. doi: 10.22550/REP75-2-2017-05.
- Gordillo, E. G. (2018). *Razones de padres y madres de familia para matricular a sus hijas en una escuela diferenciada*. [Tesis de maestría]. Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32871/TFM-G911.pdf;jsessionid=918A4BCDA7E640DD2C8470B934127970?sequence=1>.
- Gordillo, E. G., Rivera-Calcina, R. & Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443. doi: 10.5294/edu.2014.17.3.2.
- Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes: igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(23), 63-75.

- Guadagni, A. A. & Boero, F. (2015). *La educación argentina en el siglo XXI*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Gurian, M. (1996). *The Wonder of Boys*. Nueva York: Putnam.
- Gurian, M. (2003). *Boys and girls learn differently!* San Francisco: Wiley.
- Gurian, M., Stevens, K. & Daniels, P. (2009). *Successful Single-Sex Classrooms*. San Francisco: Wiley.
- Haaland Matlary, J. (1999). *El tiempo de las mujeres. Notas para un nuevo feminismo*. Madrid: Rialp.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hoff Sommers, C. (2006). *La guerra contra los chicos*. Madrid: Palabra.
- laies, G. (2016). *Volver a enseñar. Padres y maestros ante un desafío urgente*. Buenos Aires: Paidós.
- Illich, I. (2012 [1971]). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- Jacob, O. (2012). *Pobreza, desigualdad de oportunidades y políticas públicas en América Latina*. Río de Janeiro: Fundación Konrad Adenauer.
- James, A. N. (2007). *Teaching the Male Brain*. Thousand Oaks: Corwin.
- James, A. N. (2009). *Teaching the Female Brain: How Girls Learn Math and Science*. Thousand Oaks: Corwin.
- James, A. N. (2013). *The Parents' Guide to Boys!* Austin: Live Oak Books/Greenleaf Book Group.
- James, A. N., Allison, S. & McKenzie, C. (2011). *Active Lessons for Active Brains*. Thousand Oaks: Corwin.
- Jiménez, A. (2018, febrero). Código de Napoleón. *LAWi*. Recuperado de <https://leyderecho.org/codigo-de-napoleon>.
- Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. En Banco Interamericano de Desarrollo (BID) & Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). *Quinto taller regional. La medición de la pobreza: métodos y aplicaciones* (pp. 275-301). Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/31545>.

- Kaztman, R. (2011). *Infancia en América Latina: Privaciones habitacionales y desarrollo de capital humano*. [Documento del proyecto UNI/10/003]. Santiago: CEPAL/UNICEF. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3915/S2011778_es.pdf?sequence=1.
- Kaztman, R. & Wormald, G. (coords.). (2002). *Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina*. Montevideo: Fernando Errandonea.
- Kimura, D. (2000). *Sex and Cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Labraña, J. (2012). La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad*, 26, 17-33. doi: 10.5354/0718-0527.2012.18894.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods*. Berkeley: University of California Press.
- La sentencia que entierra la persecución de la educación diferenciada por sexos en España. (2018, 11 de abril). *ABC*. Recuperado de https://www.abc.es/sociedad/abci-sentencia-entierra-persecucion-educacion-diferenciada-sexos-espana-201804110200_noticia.html.
- Lépure, E. (2007, noviembre). *Hacia una definición de la pobreza centrada en los derechos humanos: aproximaciones conceptuales*. Ponencia presentada en IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Huerta Grande, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-028/129.pdf>.
- Lippa, R. A. (2002). *Gender, Nature and Nurture*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Llanes, M. I. (2010). *Del sexo al género. La nueva revolución social*. Pamplona: EUNSA.
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes?* Barcelona: Paidós.
- López Gómez, P. (2013). *Fuentes para la historia de la educación, institucional y estamental, en la España de la Edad Moderna*. Coruña: RUC.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.

- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- López Moratalla, N. (2009). *Cerebro de mujer y cerebro de varón*. Madrid: Rialp.
- Maccoby, E. E. (2003). *The Two Sexes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K. & Smith, M. (2005). *Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review*. [Informe final]. Washington: Policy and Program Studies Service, Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Recuperado de <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/index.html>.
- Marrero, A. (2006). El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 47-69.
- Marry, C. (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales*. [Informe]. París: Ministerio de Juventud, Educación Nacional e Investigación.
- Martino, G. (2010). *How far do Gender Differences affect the Teaching-Learning Process?* [Tesis de licenciatura]. Universidad Tecnológica Nacional, Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico, Buenos Aires, Argentina.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo/Barcelona: Nordan-Comunidad/Icaria Editorial.
- Melendo, T. (1999). *Las dimensiones de la persona*. Madrid: Palabra.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Minujín, A., Capuano, A. & Llobet, V. (2013). El desafío de la pobreza infantil: hacia una reconceptualización y medición multidimensional. *Voces en el Fénix*, 23, 86-100. Recuperado de <http://www.vocesenelfenix.com/content/el-desaf%C3%ADo-de-la-pobreza-infantil-hacia-una-reconceptualizaci%C3%B3n-y-medici%C3%B3n-multidimensional>.
- Mitchell, A. & Peregalli, A. (2014). Inclusión educativa: evidencias y desafíos en las villas de la ciudad. En Suárez, A., Mitchell, A. & Léopore, E. (eds.). *Las villas de la ciudad de Buenos Aires. Territorios frágiles de inclusión social* (pp. 59-94). Buenos Aires: Educa.
- Moir, A. & Jessel, D. (1989). *Brain Sex: The Real Difference between Men and Women*. Londres: Michael Joseph.

- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mühr, T. (ed.). (1993). *ATLAS.ti* (versión 8.4.15) [Windows]. Berlín: Scientific Software Development GmbH.
- Naciones Unidas. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía. División de Población de la CEPAL (CELADE). (2002). *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. [Documento del período de sesiones]. Santiago: CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13051/S2002632_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Narodowski, M. (2004). *El desorden de la educación ordenado alfabéticamente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Nogués, R. M. (2003). *Sexo, cerebro y género. Diferencias y horizonte de igualdad*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. [Documento final]. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/documento-final>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1967). Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. [Resolución 2263/67]. Recuperado de https://digitallibrary.un.org/record/202972/files/A_RES_2263%28XXII%29-ES.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Ministerio de Educación y Ciencia de España & Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Madrid: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- Orive, R. (2012). *La acción docente en la educación diferenciada*. [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Pahlke, E., Hyde, J. S. & Allison, C. M. (2014). The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042-1072. doi: 10.1037/a0035740.
- Penalva, C. (2003). *Postcodificación y análisis de datos textuales: Análisis cualitativo con ATLAS.ti*. [Documento de trabajo]. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2477/1/qualatlas.pdf>.
- Pérez Adán, J. (1997). *Sociología: concepto y usos*. Pamplona: EUNSA.
- Pernoud, R. (1987). *La mujer en el tiempo de las catedrales*. Buenos Aires: Granica.
- Pinker, S. (2002). *La tabla rasa*. Barcelona: Paidós.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago: ONU/CEPAL.
- Popkewitz, T. S. (2007). La historia del currículum: La educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(3), s. p. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711302.pdf>.
- Premat, S. (2012). *Curas villeros. De Mugica al Padre Pepe*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Quintana Cabanas, J. M. (1993). *Sociología de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Ramallo, J. M. (2002). *Etapas históricas de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia.
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (2018). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed). [Versión 23.2 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>.

- Reale, G. (2000). *La sabiduría antigua. Terapia para los males del hombre contemporáneo*. Barcelona: Herder.
- Riordan, C. (1990). *Girls and Boys in School. Together or Separate?* Nueva York: Teachers College Press.
- Riordan, C. (2002). What Do We Know about the Effects of Single-Sex Schools in the Private Sector?: Implications for Public Schools. En Datnow, A. A. & Hubbard, L. (eds.). *Gender in Policy and Practice. Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling* (pp. 10-30). Nueva York: Routledge/Falmer.
- Riordan, C. (2004). *Equality and Achievement*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Riordan, C. (2007, abril). *The Effects of Single Sex Schools: Why Do We Know?* Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de la Asociación Europea de Centros de Educación. Asociación Europea de Centros de Educación (EASSE), Barcelona, España.
- Riordan, C. (2009). The Effects of Single-Sex Schools. En Vierheller, E. (dir.). (2009). *Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones* (pp. 98-131). Buenos Aires: ALCED Argentina.
- Riordan, C. (2011, octubre). *The Value of Single Sex Education: Twenty Five Years of High Quality Research*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Educación Diferenciada "Éxito en la educación". Fundación Asociación Europea de Centros de Educación (EASSE), Varsovia, Polonia.
- Riordan, C. (2015). *Single-Sex Schools. A Place to Learn*. Londres: Rowman & Littlefield.
- Riva, M. (2017, 4 de agosto). Tucumán: quieren hacer mixto un colegio de varones, pero los alumnos se oponen. *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/tucuman-quieren-hacer-mixto-colegio-varones-alumnos-oponen_0_rkp3NFGPb.html.
- Rhoads, S. E. (2004). *Taking Sex Differences Seriously*. San Francisco: Encounter Books.
- Rodrigues, P. (cond.). (2019, 1º de abril). Juan Ignacio Bonfiglio y Claudio Mate en La Lupa. [Transmisión televisiva]. *La Lupa*. Buenos Aires, Argentina: Canal 26. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vVWIWgKIC-0>.
- Rodríguez Vignoli, J. (2000). *Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales*. [Documento del Proyecto Regional de Población CELADE-FNUAP]. Santiago: Naciones Unidas. Recuperado de

<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7185/S2000937.pdf?sequence=1>.

- Rousseau, J. J. (2000 [1762]). Emilio o de la educación. En *Obras de Jean-Jacques Rousseau*. Barcelona: Iberia.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1995). *Failing at Fairness. How Our Schools Cheat Girls*. Nueva York: Touchstone.
- Salomone, R. (2003). *Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling*. Nueva Haven: Yale University Press.
- Salvia, A. & Lépoire, E. (2006). Desafíos del enfoque de los derechos humanos y del desarrollo en la lucha contra la pobreza. Aportes al debate desde las Ciencias Sociales. *Los Derechos Humanos y las políticas públicas para enfrentar la pobreza y la desigualdad*. Buenos Aires: UNTREF/UNESCO. Recuperado de <https://www.aacademica.org/agustin.salvia/43.pdf>.
- Sánchez, N. (2002, 18 de mayo). La coeducación: ¿una tercera vía de enseñanza? *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/coeducacion-tercera-via-ensenanza_0_SybMA-HICKx.html.
- Santos Rego, M. A., Cernadas Ríos, F. X. & Lorenzo-Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>.
- Saraví, G. A. (ed.). (2007). *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires/México: Prometeo/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Sarmiento, D. F. (1896 [1849]). De la educación popular. En *Obras de D. F. Sarmiento*, t. XI. Buenos Aires: Imprenta y Litografía Mariano Moreno.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Sax, L. (2005). *Why Gender Matters*. Nueva York: Doubleday.
- Sax, L. (2010). *Girls on the Edge*. Nueva York: Basic Books.
- Sax, L. (2016). *Boys Adrift*. Nueva York: Basic Books.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.

- Sellés, J. F. (2006). *Antropología para inconformes. Una antropología abierta al futuro*. Madrid: Rialp.
- Sen, A. K. (1992). Sobre conceptos y medidas de pobreza. *Comercio Exterior*, 42(4), 310-322. Recuperado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/257/2/RCE2.pdf>.
- Sen A. K. (2003). El enfoque de las capacidades y las realizaciones. *Comercio Exterior*, 53(5), 404-433. Recuperado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/20/3/RCE3.pdf>.
- Será mixto el Colegio Montserrat, de Córdoba. (1997, 7 de mayo). *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/sera-mixto-el-colegio-montserrat-de-cordoba-nid68413>.
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 15(35), 163-176. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012010000200009&lng=es&tlng=es.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Solari, M. (1991). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Solé, G. La mujer en la Edad Media: una aproximación historiográfica. *Anuario Filosófico*, 26(3), 653-670.
- Soneira, A. J. (2006). La "Teoría fundamentada en los datos" (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.
- Spicker, P., Álvarez Leguizamón, S. & Gordon, D. (eds.). (2009). *Pobreza. Un glosario internacional*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120518121154/glosario.pdf>.
- Stabiner, K. (2002). *All girls: single-sex education and why it matters*. Nueva York: Riverhead Books.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Suárez, A., Mitchell, A. & Lépre, E. (eds.). (2014). *Las villas de la ciudad de Buenos Aires. Territorios frágiles de inclusión social*. Buenos Aires: Educa.
- Subirats, M. & Tomé, A. (1992). *L'educació de nois i noies. Recomanacions institucionals i marc legal*. Barcelona: ICE-UAB.
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1992). La entrevista en profundidad. *En Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (pp. 100-132). Barcelona: Paidós. Recuperado de https://www.onsc.gub.uy/enap/images/stories/MATERIAL_DE_CURSOS/Entrevista_en_profundidad_Taylor_y_Bogdan.pdf.
- TECHO. (2016). *Relevamiento de asentamientos informales 2016*. [Informe]. Recuperado de <https://www.techo.org/argentina/wp-content/uploads/sites/3/2019/04/Informe-Relevamiento-de-Asentamientos-Informales-2016-TECHO-Argentina.pdf>.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tooley, J. (2003). *The Miseducation of Women*. Chicago: Ivan R. Dee.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Townsend, P. (2003). La conceptualización de la pobreza. *Comercio Exterior*, 53(5), 445-452. Recuperado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/20/6/RCE6.pdf>.
- Trillo-Figueroa, J. T. (2009). *La ideología de género*. Madrid: Libros Libres.
- TV Pública Argentina. (2016, 23 de marzo). *Visión 7 - Michelle Obama con alumnas en Barracas*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=abUzTNuiDqA>.
- Urdinez, M. (2016, 29 de septiembre). Escuelas pulpo: la crisis social pisa fuerte en las aulas. *La Nación*, p. 22.
- Vallejo, D. (1999). *Deu anys d'experiències escolars en coeducació a Catalunya (1989-1999)*. [Documento de trabajo]. Recuperado de www.xtec.cat/sgfp/llicencies/199899/memories/dvallejo.pdf.
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus. Revista de Educación*, 12(ext.), 73-87. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/761/Resumenes/Resumen_76109905_1.pdf.

- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vergara, M. J. (2013). *La educación diferenciada: una forma de superar la violencia de género en la escuela*. [Trabajo final de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Vidal, E. (2015). *Un feminismo del siglo XXI*. Pamplona: EUNSA.
- Wellesley College Center for Research on Women & American Association of University Women (AAUW). (1992). *How Schools Shortchange Girls. The AAUW Report*. Nueva York: Marlowe & Company.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yepes Stork, J. & Echevarría Aranguren, J. (2006). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana* (6ª ed.). Pamplona: EUNSA.
- Yin, R. K. (1990). *Investigación sobre estudio de casos*. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage Publications.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Ahedo Ruiz, J. (2015). El fundamento antropológico de la educación diferenciada. *Estudios sobre educación*, 28, 155-170. doi: 10.15581/004.28.
- Altarejos, F. (2006). La lógica del debate. Educación diferenciada-coeducación. En Vidal, E. (coord.). *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada* (pp. 225-252). Barcelona: Ariel.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación. (2011). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Recuperado de <http://abc.gov.ar/planeamiento/sites/default/files/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>.
- Bauman, Z. (2016). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bayón, C. & Saraví, G. (2002). Vulnerabilidad social en la Argentina de los años noventa: impactos de la crisis en el Gran Buenos Aires. En Kaztman, R. & Wormald, G. (coords.). *Trabajo y Ciudadanía. Los cambiantes rostros de la integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas de América Latina* (pp. 61-132). Montevideo: Fernando Errandonea.
- Blanco, N. (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Andalucía: Akal.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., Tedesco, J. C. & Coll, C. (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-100). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Fundación Santillana. Recuperado de <https://www.oei.es/Educacion/metas2021/coleccion-libros>.
- Bustelo, E. & Minujín, A. (1997). La política social esquiva. En Menjivar Larín, R., Kruijt, D. & Van Vucht Tijssen, L. (eds.). *Pobreza, exclusión y política social* (p. 113-154). San José: FLACSO Sede Costa Rica.
- Bustos, R. & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193-220. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>.

- Calvo, M. I., Verdugo, M. & Amor, J. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>.
- Calvo Charro, M. (2005). *Los niños con los niños, las niñas con las niñas*. Madrid: Almuzara.
- Camps Bansell, J. (2011, octubre). *La inteligencia de género en la organización escolar*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Educación Diferenciada "Éxito en la educación". Fundación Asociación Europea de Centros de Educación (EASSE), Varsovia, Polonia.
- Castilla y Cortázar, B. (1997). *Persona y género*. Pamplona: EUNSA.
- Choza, J. (1991). *Antropología de la sexualidad*. Madrid: Rialp.
- Colclough, C. (2004). ¿Cómo se logra la igualdad entre los sexos en la educación? *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 34(1), 5-16. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001357/135718s.pdf>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2010). *Pobreza infantil en América Latina y el Caribe*. [Documento del proyecto CEPAL-UNICEF "Pobreza infantil, desigualdad y ciudadanía" (UNI/08/002)]. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1421/1/S2010900_es.pdf.
- Con, M., Susini, S., Catala, S. & Quinteros, S. (2011). *Índice de Vulnerabilidad Social (IVS)*. [Documento metodológico]. Buenos Aires: Informes Temáticos de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA. Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2011_-_indice_de_vulnerabilidad_social_.pdf.
- Debeljuh, P. & Estol, C. (2013). *Varón + mujer = Complementariedad*. Buenos Aires: LID.
- Difabio de Anglat, H. (2014). Análisis de algunos componentes textuales del proyecto de tesis doctoral en Educación: título, justificación del problema y recurso a otros textos. *Onomázein*, 30, 38-55. doi: 10.7764/onomazein.30.3.
- Di Virgilio, M. M. & Serrati, P. (2019). *Zoom educativo. 3/Las desigualdades educativas en clave territorial*. [Informe]. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), Ministerio de Educación e Innovación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://panorama.oei.org.ar/las-desigualdades-educativas-en-clave-territorial/>.

- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Duru-Bellat, M. & Marin, B. (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité? *Revue Française de Pédagogie*, 171, 5-8.
- Eguibar, M. (2003). *El tiempo de las mujeres*. Madrid: Palabra.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., & DeLay, D. (2018). Gender integration in coeducational classrooms: Advancing educational research and practice. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 182-190. doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000266>.
- Fazio, M. (2006). *Historia de las ideas contemporáneas. Una lectura del proceso de secularización*. Madrid: Rialp.
- Formichella, M. M. & Ibañez Martín, M. (2014). Género e inequidad educativa: un análisis para el nivel medio en Argentina. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 14(1), 195-210.
- Gamba, S. B. (coord.). (2007). *Diccionario de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Guber, R. (2012). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100199>.
- Hubbard, L. & Datnow, A. (2005). Do Single-Sex Schools Improve the Education of Low-Income and Minority Students? An Investigation of California's Public Single-Gender Academies. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(2), 115-131. doi: 10.1525/aeq.2005.36.2.115.
- López, L. G. S. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, III, 84-91. Recuperado de <http://iberoamericasocial.com/coeducacion-la-erradicacion-de-los-estereotipos-de-genero-en-la-educacion-del-siglo-xxi>.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

- Martínez González, M. B. (2010). Revisión del estado del arte sobre las concepciones de la pobreza y una mirada desde el enfoque integral del desarrollo humano. *Cultura, Educación, Sociedad*, 1(1), 80-89.
- Martino, M. G. (2016). El alumno y el docente. Compatibilizando estilos de enseñar y de aprender en una clase amigable para varones y mujeres. En Durand, J. C., Corengia, Á. V. (dirs.) & Urrutia, M. S. (coord.). *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir e innovar* (pp. 171-189). Buenos Aires: Teseo.
- Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 571-598. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012507010.pdf>.
- Miranda, M. & López, D. (eds.). (2011). *Ideología de género. Perspectivas filosófica-antropológica, social y jurídica*, tomo I. San José/Pamplona: Promesa/Universidad de Navarra.
- Moratalla, N. L. (2009). *Cerebro de mujer y cerebro de varón*. Madrid: Rialp.
- Morcillo Loro, V. (2018). Un aula para la justicia social. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(1), 37-54.
- Narodowski, M., Nores, M. & Andrada, M. (comps.). (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Granica.
- O'Leary, D. (1997). *La agenda de género. Redefiniendo la igualdad*. San José: Promesa.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2019). *Zoom educativo en género y educación*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://panorama.oei.org.ar/desempeno-en-matematica-y-genero-en-la-ciudad-autonoma-de-buenos-aires/>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244349s.pdf>.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD). (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Programme for International Student Assessment (PISA), OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- Park, H., Behrman, J. R. & Choi, J. (2012). Single-Sex Education: Positive Effects. [Carta al editor]. *Science*, 335(6065), 165-166. doi: 10.1126/science.335.6065.165-b.

- Park, H., Behrman, J. R. & Choi, J. (2013). Causal effects of single-sex schools on college entrance exams and college attendance: random assignment in Seoul high schools. *Demography*, 50(2), 447-469. doi: 10.1007/s13524-012-0157-1.
- Pérez Adán, J. & Ros Codoñer, J. (2004). *Sociología de la familia y de la sexualidad*. Valencia: Edicep.
- Perkins, D. (2016). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2016). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Poggi, M. (2019). *Zoom educativo. 1/Los desempeños académicos en contexto según las evaluaciones del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires*. [Informe]. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), Ministerio de Educación e Innovación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/11/1-AnalisisContexto-Poggi-web.pdf.
- Quiaragua González, C. J. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-21. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26114>.
- Rasse, A. (2015). Juntos, pero no revueltos. Procesos de integración social en fronteras residenciales entre hogares de distinto nivel socioeconómico. *Revista EURE. Revista De Estudios Urbano Regionales*, 41(122), 125-144. doi: <https://doi.org/10.4067/s0250-71612015000100006>.
- Roberts, R. D., Martin, J. & Olaru, G. (2015). *A Rosetta Stone for Noncognitive Skills Understanding, Assessing, and Enhancing Noncognitive Skills in Primary and Secondary Education*. Nueva York: Asia Society/Professional Examination Service.
- Rodríguez Rosales, P. (1997). *Coeducación. Un tratamiento disciplinar desde una perspectiva psicopedagógica*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Sabatini, F. & Brain, I. (2008). La segregación, los guetos y la integración social urbana: mitos y claves. *Revista EURE. Revista De Estudios Urbano Regionales*, 34(103), 5-26. doi: <https://doi.org/10.4067/s0250-71612008000300001>.
- Scala, J. (2010). *La ideología de género o el género como herramienta de poder*. Rosario: Logos.
- Sen, A. K. (1999). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.

- Sheymardanov, S. (2018). Male Students' Separate Education. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(1), 187-200.
- Signorella, M. L., Hayes, A. R. y Li, Y. (2013). A Meta-Analytic Critique of Mael et al.'s (2005) Review of Single-Sex Schooling. *Sex Roles*, 69(7-8), 423-441. doi: 10.1007/s11199-013-0288-x.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2000). *Fundamentos de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Enraizada*. [Traducción para uso interno]. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo.
- Subirats Martori, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *Participación Educativa*, 11, 94-97. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105378>.
- TEDx Talks. (2013). *Not Only Children - They are Boys and Girls: Margrét Pála Ólafsdóttir at TEDxReykjavík*. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=bTamWDbqbQI.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. & Hernández, L. (coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Fundación MAPFRE. Recuperado de <https://panorama.oei.org.ar/avances-y-desafios-de-la-educacion-inclusiva-en-iberoamerica/>.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. Nueva Brunswick: Rutgers University Press.
- Tough, P. (2016). *Helping Children Succeed*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Tuñón, I. (2016). *Infancias con derechos postergados: avances, retrocesos e inequidades a finales del Bicentenario (2010-2015)*. Serie del Bicentenario 2010-2016, año 6. Universidad Católica Argentina, Observatorio de la Deuda Social Argentina, Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8201>.
- Valdés-Morales, R., López, V. & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>.
- Valobra, A. M. (2010). *Del hogar a las urnas*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Vidal, E. (2006). *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*. Barcelona: Ariel.

Vierheller, E. (2005). *Escuela mixta y separada de varones y mujeres. Un debate de actualidad*. [Tesina de licenciatura inédita]. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.

Vierheller, E. (dir.). (2009). *Nuevos escenarios para la educación de mujeres y varones*. Buenos Aires: ALCED Argentina.

Vierheller, E. (comp.). (2012). *Nuevo paradigma escolar*. Rosario: Logos.

Von Martial, I. & Gordillo, M. V. (1992). *Coeducación: ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*. Pamplona: EUNSA.

Yannoulas, S. (1993). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.

ANEXO
Consentimiento informado
del Instituto Nuestra Señora del Buen Consejo AESES

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
Tesis de doctorado

Educación diferenciada e inclusión escolar en contextos sociales complejos:
el caso del Colegio Buen Consejo

Doctoranda: Lic. María Elisabeth Vierheller
Directora: Dra. María Lilián Mujica
Codirector: Dr. Santiago A. Frigolé

Consentimiento informado del Instituto Nuestra Señora del Buen Consejo AESES

En el trabajo de campo realizado en los meses de mayo, junio y agosto de 2015, y abril y mayo de 2016 se han administrado entrevistas semiestructuradas a diversos integrantes de la comunidad educativa del Instituto Nuestra Señora del Buen Consejo AESES y se han recopilado videos y grabaciones de las mismas y de diversas situaciones escolares. La recolección del material y su tratamiento posterior se llevaron a cabo con el consentimiento de cada interesado y la participación fue voluntaria.

La información que se recogió es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas a las entrevistas serán codificadas mediante un sistema de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. No está prevista la comunicación de datos personales a terceros.

Se agradece la colaboración de los participantes en este proyecto, no solo por la gran importancia de su testimonio, sino también por la confianza que han depositado en la investigadora.

A través de este documento, la persona firmante, en su calidad de representante legal del Instituto Nuestra Señora del Buen Consejo AESES, autoriza a la autora de la tesis a presentar en la Universidad Nacional de Cuyo los datos recogidos para la investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, María Susana del Carmen Fernández Pedemonte, en mi carácter de representante legal del Instituto Nuestra Señora del Buen Consejo AESES, declaro estar informado/a del contenido de la tesis y autorizo a María Elisabeth Vierheller a la recopilación, custodia y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de su estudio, así como para las actividades de difusión de los resultados en contextos formativos y de investigación.

En Barracal, a 11 de noviembre de 2019.

INOCENZ F. PEDEMONTE
TANTE LEGAL

Representante legal

Investigadora