

La autoridad del profesor en distintos entornos escolares: coeducativo y diferenciado

Publicado en E. Vidal y J. Camps (eds.), *El tratamiento del género en la escuela, Actas del I Congreso Internacional sobre Educación Diferenciada*, Barcelona, 20-22 abril 2007, 323-340

María Rosa Esport y Jaime Nubiola¹

El objetivo de esta comunicación es presentar un breve estudio sobre la autoridad del profesor en relación al entorno escolar según sea coeducativo o no mixto. Se ha organizado en tres secciones. En primer lugar se exploran algunas nociones conceptuales (sección 1); en segundo lugar se centra la atención en el modelo de educación coeducativo y el modelo no mixto, destacando sus ventajas e inconvenientes y la diferente situación de la alumna y el alumno en cada uno de ellos (sección 2). Finalmente, tras destacar los aspectos diferenciales en el varón y en la mujer adolescentes, se aborda el estudio de la autoridad del profesor en relación a los entornos escolares coeducativo y no mixto (sección 3).

1. Algunas precisiones conceptuales

Es de sobra conocida la distinción entre sexo y género, no obstante debido a la reciente generalización del término género, a veces se utiliza de forma equivocada en lugar de sexo. Ciertamente existen unas diferencias sexuales claras entre los seres humanos según sean varones o mujeres. Estas diferencias son debidas a los cromosomas sexuales. El sexo femenino está caracterizado por la presencia de los cromosomas XX, mientras que el masculino queda determinado por los cromosomas sexuales XY. No obstante, los seres humanos no se constituyen como mujeres o varones exclusivamente en base a su sexo, sino que sobre esta base de carácter biológico construyen su identidad de género. En este sentido puede decirse que el sexo es innato y el género es adquirido. Como escribe Subirats, las sociedades han creado sistemas de roles y patrones de comportamiento distintos para hombres y para mujeres, prescripciones sobre lo que deben hacer y sobre cómo deben actuar los individuos en función de su sexo. Estos patrones de comportamiento son los géneros².

Los géneros así entendidos son una construcción social, resultado de la socialización de las personas en la que intervienen diversas instituciones e instancias sociales, como la familia, la escuela, el entorno inmediato de la persona, los medios de comunicación. Así pues, “género” designa los comportamientos aprendidos socialmente de cómo ser mujer o ser varón. En suma, el género es un concepto sociocultural y el sexo un concepto biológico.

La construcción de la identidad de una persona, cómo se percibe a sí misma, es un proceso largo y lento que está influenciado por los mensajes que le llegan de las personas adultas que tiene a su alrededor, así como de los medios de comunicación y de la publicidad donde nada es casual. Dicho con otras palabras, a partir de las influencias que el niño, o el adolescente, va recibiendo, éste desarrolla unos hábitos de comportamiento social determinados. Estos comportamientos tienen características diferentes en las chicas y en los chicos, puesto que los mensajes dirigidos a las chicas, desde su nacimiento, son distintos a los dirigidos a los chicos. Estas diferencias en los comportamientos se evidencian de una forma clara, por ejemplo, —explica Amparo Tusón³— en el modo de hablar, más afectivo en las mujeres que en los hombres; en el tipo de juegos que practican, en concreto los juegos de los chicos implican más actividad física y menos charla que los juegos de las chicas que son más tranquilos y con más actividad verbal; y en las relaciones de amistad, así las amistades entre mujeres, que suelen agruparse en grupos pequeños, están más centradas en el hablar y en la confianza mutua, que en el hacer cosas, mientras que las amistades entre hombres, que forman grupos más numerosos, surgen haciendo cosas juntos. “Ellos comparten ideas y actividades, ellas comparten sentimientos e intimidad”⁴.

El vestir, los gestos, la forma de hablar, de reírse, de andar o de sentarse, son rasgos, entre otros, que sirven para definir la identidad sexual de las personas, es decir, la conciencia de la propia feminidad o masculinidad biológica. Estos rasgos son debidos a causas culturales y no genéticas. Sin embargo, otros rasgos o características individuales que también sirven para definir la identidad sexual de las personas, por ejemplo el tono de voz, más grave en los hombres y más agudo en las mujeres, son debidos a causas genéticas, aunque puedan ser

culturalmente modificados, es decir, reforzados por los valores culturales imperantes, o incluso borrados por las tendencias de moda⁵. En resumen:

El sexo es una característica biológica que agrupa a los seres humanos en dos grandes grupos: las mujeres y los hombres. (...) A medida que las niñas y los niños crecen van adquiriendo una identidad sexual ('soy niña, soy niño'). (...) La asignación del género -a partir del sexo- se produce en el mismo momento del nacimiento: 'es niña, es niño'. A través de estas palabras se inaugura el género. (...) Cada persona es enseñada a ser hombre o mujer de diversas maneras y por diferentes personas, instituciones y medios⁶.

Ciertamente entre varones y mujeres existen diferencias, que se admiten y valoran. El problema surge cuando las diferencias se utilizan para discriminar a uno de los sexos y se originan desigualdades de trato entre las personas en función del sexo, es decir, cuando dan paso al sexismo, a la discriminación de las personas de un sexo —de ordinario las mujeres— por considerarlo inferior al otro.

Una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable es un estereotipo. En palabras de Anna Freixas, los estereotipos "son pensamientos y creencias que se basan en ideas no comprobadas"⁷. El modelo propuesto de lo que es ser mujer recoge unos rasgos determinados que constituyen el estereotipo femenino. Los rasgos que se reconocen en este modelo giran alrededor de ser una buena madre y esposa, ser sensible, pasiva, emotiva, dulce, tierna, sumisa, callada y entregada a los demás, frágil, amable, vulnerable, dependiente, poco asertiva. Por el contrario, los atributos y roles que se asignan al modelo de lo que debe ser un hombre y que constituyen el estereotipo masculino se centran en ser activo, autosuficiente, independiente, racional, inteligente, fuerte, poco emotivo, competitivo, valiente, protector. Está claro que los hombres y las mujeres son vistos de forma diferente y que las cualidades adscritas a la conducta masculina son las más valoradas en la sociedad occidental. Obviamente las mujeres y los hombres individuales varían mucho en sus rasgos y comportamientos personales. Los rasgos estereotipados son muy peligrosos porque —como advierten Askew y Roos— "limitan las expectativas y porque nos llevan a interiorizar los mitos en mayor o menor medida, haciendo que limitemos nuestra conducta para que encaje con ellos"⁸.

La pervivencia de los estereotipos sobre las mujeres ha hecho que se confunda el ser mujer con lo que de ellas se dice. La interiorización del estereotipo de pasividad, debilidad, vulnerabilidad, dependencia, etc., ha contribuido a la victimización de las mujeres —afirma Pilar Ballarín— y a que en ocasiones se les haya negado una participación activa en los cambios sociales⁹.

2. Modelos de escuela

En la década de los años sesenta la coeducación en la enseñanza primaria y secundaria se generalizó en muchos países occidentales. Unos años más tarde, a partir de los años setenta, el modelo de educación coeducativa también se fue implantando paulatinamente en las escuelas de nuestro país. Es interesante señalar que veinte años después, en países como Suecia, Gran Bretaña, Francia, Estados Unidos, Canadá, Australia o Japón, se haya planteado volver al modelo de educación separada por sexos, tanto en las escuelas públicas como en las privadas¹⁰.

La coeducación y la educación diferenciada por sexos son dos modelos de educación que están presentes en nuestras escuelas, aunque de un modo mayoritario el primero de ellos. Con el objetivo de estudiar las ventajas y los inconvenientes que presenta la práctica de ambos modelos de educación, se describen a continuación los argumentos, a favor y en contra, que alegan respectivamente los partidarios y detractores de ambos modelos educativos.

2.1. En relación a la coeducación

El sistema educativo actual de nuestro país es considerado coeducativo. La educación mixta nació proclamando la igualdad de oportunidades por razón de sexo, aunque si bien es cierto sin hacer hincapié en los diferentes ritmos de madurez, y en consecuencia de aprendizaje, de los chicos y las chicas. Asimismo, se confiaba en que las aulas escolares mixtas conllevarían un mayor respecto y tolerancia entre sexos, y por lo tanto un mejor

entendimiento mutuo. En este sentido, la tarea de la escuela se consideraba preparatoria para lograr una buena convivencia entre hombres y mujeres, entre chicos y chicas, en las diversas situaciones de la vida, por ejemplo, en el deporte, en la vida profesional, en la vida cultural y política, o en la sociedad en general, situaciones todas ellas en las que ambos sexos conviven diariamente. La coeducación se consideraba la forma organizativa más adecuada para ello.

Asimismo, en la coeducación se veía un medio organizativo que permitía la igualdad en el ámbito escolar en el sentido de que alumnos y alumnas podían recibir una educación según el mismo plan de estudios y a su vez permitía presentar la misma oferta de carreras a todo el alumnado. De este modo, por un lado se pretendía evitar el hecho de que las mujeres se centrasen en profesiones femeninas, como ocurría entonces en muchas ocasiones, y por otro lado se aspiraba a que la profesión de la mujer no se considerase como mera actividad suplementaria, es decir, “se pretendía dar a la mujer la posibilidad de establecerse en la vida profesional y social en la misma medida que el hombre”¹¹.

A favor de la educación mixta también se aducían argumentos no estrictamente pedagógicos, sino más bien de tipo económico y de organización en la vida familiar. En este sentido, la escuela mixta se planteaba como un modelo que ofrecía ventajas económicas en las comunidades escolares en las que el número de alumnos no es suficiente para mantener económicamente dos escuelas, una femenina y otra masculina. Del mismo modo, se reconocía y valoraba el hecho de que una escuela coeducativa permite que hermanos de sexo distinto puedan ser llevados a la escuela y recogidos juntos, al menos cuando el horario lo permita.

En suma, desde una perspectiva coeducativa la objetividad y la eficacia han sido consideradas dos valores que debían presidir las aulas escolares en aras a una equidad e igualdad de oportunidades para los dos sexos. Por el contrario, propugnadores de la separación de sexos en la escuela abogan por un modo de educar en el que la diversidad, es decir, las distintas particularidades de los sexos, no estén subordinadas a esa objetividad y eficacia proclamadas por el sentir coeducativo.

2.2. A favor de la separación de sexos en el aula

En el primer cuarto del siglo XX, las voces críticas a la coeducación sostenían que las escuelas mixtas eran en realidad simplemente escuelas masculinas en las que se admitían chicas. En esta línea se denunciaba que la implantación del sistema coeducativo carecía de un estudio pedagógico previo y de una discusión en profundidad, así como de falta de formación al profesorado para dar un contenido preciso al sistema coeducativo, no limitándolo únicamente a un plano puramente formal de poner chicos y chicas juntos. Asimismo, se cuestionaba si la coeducación servía tanto social como académicamente.

En el modelo mixto no se unieron los dos modelos segregados (masculino y femenino) existentes anteriormente, sino que el modelo masculino se presentó como universal, generalizándose un currículum masculino con sólo algunas pinceladas del currículum femenino, y eliminando los aspectos considerados más femeninos, que carecían de prestigio social (...). El modelo coeducativo se basa en la distinción de las diferencias de sexo y género (...), si bien necesita de la educación mixta como requisito imprescindible, ésta no es suficiente, ya que requiere avanzar un poco más en el sentido señalado anteriormente¹².

Respecto a la dinámica del aula, en opinión de algunos detractores de la enseñanza conjunta de chicos y chicas, la escuela coeducativa no tiene en cuenta el dominio de los chicos en el aula. Afirman que los chicos suelen hacer más ruido y alboroto que las chicas, y que éstos están menos dispuestos a realizar tareas con las que estén poco familiarizados o les resulten poco atractivas. En consecuencia —aseguran— la dinámica del aula se ve radicalmente afectada por la presencia de chicos, en el sentido de que ellos llaman más la atención del profesor lo que conlleva que la interacción entre el alumnado y el profesor quede centrada predominantemente en los chicos; dicho con otras palabras, los chicos acaparan una parte mayor del tiempo de los profesores y profesoras que las chicas, lo que supone, por una parte, una fuente de aprendizaje mayor para ellos y, por otra, una discriminación para ellas¹³.

Para que chicos y chicas puedan desarrollarse como tales en la escuela, y en la sociedad en general, no precisan

de distintos planes de estudios, sino que los contenidos han de ser iguales. Sin embargo, como advierten Ingbert von Martial y M^a Victoria Gordillo, hay que dejarles libertad para que trabajen la misma materia a su manera original, es decir, respetando las diferencias específicas del sexo en cuanto a capacidades, interés respecto de determinados contenidos, comportamiento social, expresión verbal, emocionalidad. Estos autores destacan que con las diferencias mencionadas no se puede fundamentar, como absoluta necesidad, el postulado de la separación de sexos en la enseñanza. Las diferencias medias entre los sexos nunca son tan grandes como los valores extremos que pueden observarse entre individuos de un mismo sexo¹⁴.

Con todo, vale la pena destacar que una enseñanza adaptada a las circunstancias individuales del alumnado y a los presupuestos individuales de aprendizaje, sin lugar a dudas puede considerarse una condición favorable para una educación lograda. Estas circunstancias y presupuestos plantean una educación que sea idéntica en cuanto a algunos aspectos y diversa en otros. En este sentido, Francisco Rodríguez Rosales advierte muy acertadamente que vale la pena tener en cuenta que “muchas veces el proporcionar lo mismo a ambos sexos, puede no ser ‘equitativo’ puesto que alumnos y alumnas llegan a la escuela con conductas ya diferenciadas por el género”¹⁵.

En cualquier caso, hay que tomar en consideración que la libertad de enseñanza en una sociedad plural exige, indiscutiblemente, un pluralismo en cuanto a opciones educativas que posibilite y garantice la libertad individual de elección.

3. La autoridad del profesor en los distintos entornos escolares

La autoridad del profesor supone un apoyo —necesario— para el crecimiento personal del alumno que evidencia el papel crucial que tiene en el proceso educativo. La autoridad del profesor es la autoridad del saber. De hecho, el alumno acepta la autoridad del profesor con el fin de saber. Ahora bien, esto sólo puede lograrlo cuando el profesor sabe más que él y es veraz, y en consecuencia surge en el alumno una confianza en el profesor. Respecto a la competencia y la veracidad del profesor, condiciones necesarias para su autoridad, el profesor las adquiere no en razón de su sexo, sino de su persona, ya sea hombre o mujer. Es decir, cada profesor tendrá unas determinadas cualidades intelectuales y morales, pero éstas no variarán según se trate de un hombre o de una mujer, sino según sea la persona. En función de estas cualidades el profesor podrá establecer una relación de autoridad con sus alumnos, bien sea un varón o una mujer.

El conocimiento de sí mismo resulta indispensable en el proceso educativo. Educar en y para la libertad comporta y exige que el alumno sepa quién es y cómo conducirse a sí mismo para de este modo ser realmente el protagonista de su proceso educativo, sin que nadie le sustituya en esta tarea. “Si el alumno no se conoce a sí mismo, su libertad pasará a ser una libertad cautiva, un rehén de la ignorancia y del propio desconocimiento personal”¹⁶. Para conocerse a sí mismo el alumno precisa de quien le enseñe o al menos le oriente en este aprendizaje y es preciso también que el profesor conozca las personas de sus alumnos hasta donde sea posible: para educar, que es mucho más que enseñar, hay que conocer la persona entera.

Obviamente las diferencias entre varones y mujeres existen y son reconocidas, y son mucho mayores que la apariencia física. Es constatable la desigualdad de madurez entre chicos y chicas, sobre todo en la etapa adolescente. Asimismo, el ritmo de aprendizaje y la manera cómo aprenden son también diferentes en los chicos y las chicas. Asegurar una mejor comprensión de las diferencias entre los sexos, indudablemente permitirá potenciar al máximo las capacidades académicas y humanas de ambos sexos.

El estilo de comportamiento que caracteriza a los adolescentes, y que el educador en modo alguno puede obviar, varía mucho en función de que sean chicos o chicas, es decir, varía de acuerdo con los roles que se les ha asignado socialmente según su sexo. De un modo general, el chico adolescente entiende que socialmente se espera de él que sea fuerte, poderoso, agresivo e impenetrable en cuanto a sus emociones. Por su parte, la adolescente experimenta que lo deseable, lo que socialmente se espera de ella, por ser mujer, es finura en el trato, simpatía, delicadeza y una cierta reserva de su intimidad ante extraños. Ambos, él y ella, intentarán acomodar su comportamiento al modelo que socialmente se espera de cada uno en particular.

El conocimiento y la aceptación por parte del profesor de los aspectos diferenciales en el varón y la mujer adolescentes permitirán al profesor mostrar al alumno aquellos valores de que dispone, y enseñarle el modo más adecuado para hacerlos crecer. Por otra parte, los chicos y las chicas son muy diferentes en clase. Se trata de asumir estas diferencias y encontrar formas para hacer las clases interesantes y adecuadas para ellos y para ellas. Como ha escrito Hoff Sommers,

Desde hace décadas, la investigación en neurociencia, endocrinología, genética y desarrollo psicológico coincide en que las diferencias sexuales en aptitudes y preferencias son innatas y no consecuencias de la sociedad. La sociedad influye, pero también la naturaleza¹⁷.

La gran mayoría de los docentes de aulas mixtas no cree establecer diferencias en su trato a alumnos y alumnas, sin embargo, reconoce que chicos y chicas son diferentes. A menudo se percibe en sus expresiones una aceptación de los estereotipos más conocidos que hacen referencia a la diferente capacidad de los chicos y las chicas en relación a las matemáticas y la lengua: los chicos tienen más facilidad para las matemáticas y las ciencias en general, las chicas tienen mejor habilidad verbal y son mejores en lectura y ortografía. En cuanto al rendimiento escolar, se atribuye un nivel superior a las chicas como consecuencia de cualidades como, la constancia, el orden, la perseverancia. Resulta interesante señalar aquí cómo el profesor Edouard Breuse se refería ya en 1972 a esta cuestión:

Desde el punto de vista de la inteligencia general, no existe ninguna superioridad de uno u otro sexo, a lo más un desarrollo más acentuado en uno o en otro de algunas aptitudes particulares. No obstante, la superioridad de uno u otro en algunas ramas, por ejemplo, para las muchachas en las ramas literarias y para los muchachos en las ramas científicas, no son más que variaciones sobre el término medio: hay chicas claramente mejores en matemáticas que algunos chicos, y chicos superiores a algunas chicas en gramática. Es un hecho cierto que existe un desfase en el desarrollo de chicos y chicas al principio de la adolescencia. (...) Las diferencias entre individuos del mismo sexo son a menudo mayores que entre individuos de sexo diferente¹⁸.

Ciertamente los chicos y las chicas son muy diferentes en clase, por lo tanto una clase sólo de chicos es muy distinta a una clase sólo de chicas y a su vez ambas son muy distintas a una clase mixta. Cada una de ellas requerirá un estilo educativo, una organización y una dinámica particulares. De que el profesor acierte dependerá en buena parte el rendimiento académico de los alumnos y a su vez serán reconocidos, por éstos últimos, el saber y la competencia del profesor.

Con los chicos es necesario constantemente insistir en cómo éstos deben estar y comportarse en el aula. Las clases para ellos han de ser animadas, es decir, con una metodología dinámica e interactiva. Conviene que el profesor se mueva por toda el aula, sin perder de vista a los alumnos, de tal modo que el alumno pueda esperar que el profesor se dirija a él en cualquier momento. Es preciso advertir, incluso en ocasiones sancionar, al alumno que no hace las tareas, y promover los trabajos en equipo poniendo énfasis en el espíritu deportivo más que en el competitivo¹⁹.

Para las chicas se recomienda otro tipo de clima en el aula. Necesitan menos supervisión que los chicos, trabajan bien en pequeños grupos y en clases donde haya calma, sosiego y creatividad. Desde muy pequeñas hay que interesarlas en la práctica del deporte, de tal manera que les apetezca practicarlo y disfruten con la actividad física. Sin embargo, la adquisición de destreza física no debe ser ni el único ni el más importante de los objetivos en esta área. Conviene hacerles ver que la participación, el entretenimiento y la disciplina que conlleva la educación física proporcionan, además, normas de comportamiento social²⁰. El interés de las chicas por las matemáticas y por las ciencias —ha expresado también Hoff Sommers— crece cuando ven la conexión de estas materias con la vida real, por ejemplo, la biología y la química les atraen más cuando comprueban su repercusión en el medio ambiente o en el tratamiento de enfermedades. En general las chicas tienden a subestimar sus cualidades, incluso cuando desempeñan bien sus tareas, por lo tanto, hay que animarlas con mayor periodicidad.

El profesor en su quehacer profesional diario debe tener en cuenta todos estos factores que acaban de exponerse, por supuesto también en una clase mixta, y a su vez debe tratar de adaptar su estilo educativo a las necesidades

de cada alumno en particular.

Estas consideraciones ponen de relieve la importancia que tiene en el proceso educativo, en particular en la relación profesor-alumno, la circunstancia de que el profesor posea un conocimiento lo más completo posible de la persona del adolescente, alumno o alumna, es decir, un conocimiento que a su vez, y además, contemple los aspectos diferenciales del educando según sea chico o chica. El conocimiento personal sobre el alumno, por parte del profesor, contribuye, qué duda cabe, a que éste último pueda adecuar, de una forma real y efectiva, su tarea educativa a las características personales del alumno, y por consiguiente tratarle y exigirle de manera adecuada. Es entonces cuando el alumno, chico o chica, se siente comprendido y aceptado tal y como es. Este punto de apoyo, que es la aceptación de uno mismo, por parte de quien le educa hace que el educando se sienta estimado por lo que realmente es y, de este modo, pueda surgir, entonces, la confianza que caracteriza una relación educativa basada en la autoridad.

Las relaciones del profesor con el alumnado son de autoridad y de potestad. Ninguna ley otorga autoridad al profesor y sí potestad. La autoridad del profesor, sea varón o mujer, es fruto de su estudio, de su esfuerzo y de su trabajo personal, de sus actitudes y de su comportamiento tanto dentro como fuera del aula. La autoridad se da en un contexto de relación determinada, una relación en la que están presentes el entendimiento mutuo, el diálogo y el amor al saber lejos de cualquier imposición autoritaria. A su vez, la potestad del profesor en cierto modo está marcada por papeles, reglas, notas, horarios, burocracia. En todo caso se trata de encontrar un equilibrio adecuado entre autoridad y potestad. Cuando la relación con el alumnado se hace difícil, situación que parece ocurrir más frecuentemente con los chicos que con las chicas, el profesor puede caer en el error de hacerse escuchar a través del camino más corto, es decir, a través de la potestad. Dicho con otras palabras, lo que el profesor no puede conseguir con una palabra amable, sin hacer uso de la fuerza, intenta conseguirlo con una orden o mandato. En este caso podría decirse que el poder que ejerce el profesor ahoga la posibilidad de relación y de escucha, y en consecuencia ahoga el deseo de aprender del alumno, como ahoga el pensamiento y la pregunta. De hecho, cuando no hay autoridad, entonces, de ordinario deviene una relación autoritaria —que no de autoridad— en la que no cabe la confianza, ni el diálogo²¹.

Tener autoridad exige al profesor tener prestigio profesional. Resulta interesante señalar que con la presencia de profesoras en aulas mixtas, los niños pueden aprender que la fuerza física no es el único medio para adquirir prestigio y, en consecuencia, tener autoridad. El prestigio le vendrá a la profesora —al igual que al profesor—, fundamentalmente por el dominio de la materia que imparte, por el conocimiento y el saber hacer de las tareas que comporta el ejercicio de la profesión docente, y, finalmente, por el conocimiento que tenga de sus alumnos.

Respecto a esta última cuestión, el conocimiento de los alumnos, la profesora y el profesor en su quehacer educativo no pueden prescindir de las diferencias presentes en sus alumnos según sean chicos o chicas. Los chicos y las chicas no se muestran iguales en cuanto a sus aficiones, intereses y aptitudes. Es necesario insistir, por obvio que pueda parecer, sobre el hecho de que las diferencias individuales exigen diferencias de adaptación a las prácticas educativas, por lo tanto, parece lógico pensar que las diferencias sexuales exigirán también diferencias en la educación de cada alumno según sea varón o mujer. Dicho con otros términos, la constatación de unas claras diferencias fisiológicas y psicológicas, y de unos ritmos de desarrollo físico e intelectuales distintos según el sexo, reclaman una educación que se adapte a estas características, por lo tanto la profesora y el profesor deberán conocerlas²².

4. A modo de conclusión

Los adolescentes y las adolescentes son muy distintos en clase. Estas diferencias hacen referencia a sus aficiones, intereses y aptitudes. Estas diferencias exigen diferencias en las prácticas educativas, es decir, requieren una determinada organización y una particular dinámica en el aula según sea un grupo masculino, femenino o mixto. Sin embargo, es cierto que a menudo las diferencias entre individuos del mismo sexo son mayores que entre individuos de sexo diferente. De que el profesor acierte en su organización y dinámica de aula dependerá en buena parte el rendimiento académico y educativo del alumnado, y en consecuencia el prestigio profesional

del profesor, pilar en que se apoya la autoridad del profesor.

La relación de autoridad entre el profesor y sus alumnos depende fundamentalmente de la competencia profesional del profesor, al margen de que el profesor sea hombre o mujer. Es decir, no depende de su sexo, sino de su persona, sea varón o mujer. Se trata de encontrar el equilibrio adecuado entre autoridad y potestad, en particular cuando la relación con el alumnado se hace difícil, situación que se presenta quizá con mayor frecuencia en un entorno escolar masculino o mixto que en uno femenino. En todo caso, debe formarse al profesorado para que crezca en la autoridad necesaria para un buen desarrollo de su trabajo en cada entorno.

Notas

1. María Rosa Espot (mrespot.lavall@institutio.org) es profesora del Colegio La Vall, Bellaterra, Barcelona, y Jaime Nubiola (jnubiola@unav.es) del Departamento de Filosofía de la Universidad de Navarra. Para un estudio más amplio de esta cuestión puede verse el libro de María Rosa Espot, *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*, Praxis, Las Rozas (Madrid), 2006.

2. M. Subirats, “Género y escuela”, en C. Lomas, *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Paidós, Barcelona, 1999, p. 23.

3. Cf. A. Tusón, “Diferencia sexual y diversidad lingüística”, en C. Lomas, *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, pp. 91-94.

4. A. Tusón, “Diferencia sexual y diversidad lingüística”, p. 94.

5. Cf. M. Yagiello, “Las palabras y las mujeres”, en C. Lomas, *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, p. 107.

6. A. Freixas, “Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género”, en C. Flecha y M. Núñez, *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 2001, pp. 23-24.

7. A. Freixas, “Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género”, pp. 24-25.

8. S. Askew y C. Roos, *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Paidós, Barcelona, 1991, p. 16.

9. Cf. P. Ballarín, *La educación de las mujeres en la España contemporánea. (Siglos XIX-XX)*, Síntesis, Madrid, 2001, p. 30.

10. Cf. “Institució Familiar d’Educació, L’educació diferenciada. Una opció actual per a la diversitat”, *Quaderns d’Institució n° 4*, Barcelona, 2004, pp. 5-6.

11. I. von Martial y M^a V. Gordillo, *Coeducación. Ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1992, p. 21.

12. F. Rodríguez Rosales, *Coeducación. Un tratamiento interdisciplinar desde una perspectiva psicopedagógica*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, 1998, pp. 23-24.

13. Cf. M. Scott, “Dale una lección: el currículum sexista en la educación patriarcal”, en D. Spender y E. Sarah, *Aprender a perder*, Paidós, Buenos Aires, 1980, pp. 139-140.

14. I. von Martial y M^a V. Gordillo, *Coeducación. Ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos*, p. 75.

15. F. Rodríguez Rosales, Coeducación. Un tratamiento interdisciplinar desde una perspectiva psicopedagógica, p. 27.
16. A. Polaino, Familia y autoestima, Ariel, Barcelona, 2004, p. 138.
17. C. Hoff Sommers, “Resumen de una conferencia celebrada en Madrid con ocasión del 40 aniversario de la fundación de Fomento de Centros de Enseñanza”, Aceprensa, 60/04, Madrid, mayo 2004, p. 3.
18. E. Breuse, La coeducación y la enseñanza mixta, Marova, Madrid, 1972, p. 147.
19. Cf. C. Hoff Sommers, Aceprensa, 60/04, p. 4.
20. Cf. S. Scraton, Educación física de las niñas: un enfoque feminista, Morata, Madrid, 1995, pp. 78-79.
21. Cf. R. Arnaus, “Significarse en femenino en la Universidad”, Kikiriki, nº 54, pp. 37-41.
22. Cf. E. Cortada, La escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República, Instituto de la Mujer, Madrid, 1988, pp. 163-165.