



Revista Historia de la Educación
Latinoamericana

ISSN: 0122-7238

rheala@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Gordillo, Enrique G.

Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental
Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre, 2015,
pp. 107-124

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental

History of coeducation and its dissemination in the western formal education

História da educação mista e sua difusão na educação formal ocidental

Enrique G. Gordillo¹
Universidad Católica San Pablo (Perú)

Recepción: 09/09/2014

Evaluación: 21/03/2015

Aceptación: 15/05/2015

Artículo de revisión

RESUMEN

En el contexto del actual debate público respecto de la superioridad de un modo de agrupamiento escolar sobre otro (educación diferenciada o segregada contra coeducación o educación mixta), los críticos de esta última modalidad suelen argumentar que la coeducación se difundió en la educación formal occidental no tanto por los beneficios que la investigación lograba demostrar empíricamente para ella, sino por razones mas bien ideológicas o de alguna otra naturaleza. El presente estudio realiza un recorrido histórico por los principales hitos que condujeron a la educación mixta en el sistema occidental tal como

lo conocemos hoy en día (con un énfasis final en el proceso peruano), y llega a la conclusión de que, en efecto, su expansión en dicho sistema no obedeció tanto a beneficios científicamente comprobados con certeza como a presiones de índole sociológica o de índole económica. Se concluye que el debate referido líneas arriba puede legítimamente tomar su sustento en dicha demostrada carencia de evidencia empírica.

Palabras clave: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, historia de la educación, educación diferenciada, coeducación.*

¹ Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Lengua y Literatura por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Cuenta con una segunda especialidad profesional en Docencia Universitaria por la Universidad Católica San Pablo, de Arequipa (UCSP). Actualmente, se desempeña como docente-investigador de tiempo completo con dedicación exclusiva en la UCSP, donde es titular de los cursos Metodología de la Investigación, Teología y Ética. Es director del Grupo de Investigación Educativa Schola e investigador adscrito al Instituto para el Matrimonio y la Familia de la UCSP. Dirige la revista de investigación *Educationis Momentum*, y es miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Email: egordillo@ucsp.edu.pe

ABSTRACT

In the context of the current public debate about the superiority of single-sex schooling versus coeducation, critics of the latter often argue that coeducation spread in western formal education not specifically because of research-proven benefits, but rather due to ideological and/or sociological reasons. The following study presents a historical route along some of the milestones that led to coeducation in the Western system as we know it (with a final emphasis on the Peruvian process). It concludes that the expansion of coeducation was not due to scientifically-proven benefits but to sociological or economic pressures. The paper concludes that the debate mentioned above can legitimately take up its sustenance in that demonstrated lack of empirical evidence.

Keywords: *Journal History of Latin American Education, history of education, single-sex schooling, coeducation.*

RESUMO

No contexto do atual debate público a respeito da superioridade de um modo

de agrupamento escolar sobre outro (educação diferenciada ou segregada contra coeducação ou educação mista), os críticos desta última modalidade argumentam que a coeducação se difundiu na educação formal ocidental não tanto pelos benefícios que a pesquisa lograva demonstrar empiricamente, mas por razões mais ideológicas ou de alguma outra natureza. O presente estudo realiza um recorrido histórico pelos principais marcos que conduziram à educação mista no sistema ocidental, tal como o conhecemos hoje em dia (com uma ênfase final no processo peruano), e chega à conclusão de que, em efeito, sua expansão no referido sistema certamente não obedeceu tanto a benefícios científicamente comprovados, como a pressões de índole sociológica ou de índole econômica. Conclui-se que o debate referido acima pode legitimamente ser sustentado na referida demonstrada carência de evidência empírica.

Palavras-chave: *Revista História da Educação Latino-americana, história da educação, educação diferenciada, educação mista.*

INTRODUCCIÓN

En el campo educativo, la investigación cuantitativa —aun con todas sus limitaciones—² asume la misión de intentar medir la efectividad de las distintas técnicas, métodos y estrategias que los actores del sistema han decidido ensayar a lo largo de la historia. Desde este punto de vista, la labor de los investigadores es utilizar métodos apropiados para someter a mediciones rigurosas el efecto —positivo o negativo— que tendrán aquellas técnicas, métodos y estrategias sobre los resultados de la actividad educativa, tanto sobre el rendimiento académico como sobre las variables socioemocionales propias del proceso. La

² Véase Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, *Metodología de la investigación*. 4a. ed. (Méjico D. F: McGraw-Hill-Interamericana, 2006), pp. 4-20.

necesidad de hacer esto resulta evidente, no solo para ahorrar costos y prevenir daños a nivel de macropolítica, sino sobre todo, para garantizar beneficios a los participantes en el sistema educativo en su desarrollo como personas.

Una de las estrategias de la actividad educativa que se ha visto sometida a debate en los últimos tiempos se relaciona con el agrupamiento escolar. Como sabemos, existen distintas maneras de agrupar al alumnado. Estas responden a criterios diversos, tales como homogeneidad/heterogeneidad, horizontalidad/verticalidad, tamaño del grupo, posibilidad de cambios, etc.³. Uno de los criterios utilizados para la agrupación de los alumnos es el de la distinción o no por sexos. Según esto, existen los siguientes modos de agrupamiento escolar: (a) grupos diferenciados, cuando se separa a los estudiantes según su sexo⁴, y (b) grupos mixtos o coeducativos⁵, cuando se opta por la alternativa opuesta⁶.

Se puede definir brevemente a la coeducación como la reunión de estudiantes de uno y otro sexo en la misma aula de clases para recibir una educación idéntica⁷.

El debate sobre la superioridad de un modo de agrupar a los estudiantes sobre otro es un tema que ha vuelto a la mesa de discusión en el ámbito educativo mundial desde hace unos años. La novedad de este debate con respecto a otros ocurridos en el pasado es el esfuerzo por aportar argumentos científicos por parte de quienes están a favor y en contra de cada uno. Basta dar un rápido vistazo a diversos medios de comunicación para tener una idea de lo activo de la polémica⁸.

3 Grupo Editorial Océano, "La organización del profesorado y del alumnado" en *Enciclopedia general de la educación* (Barcelona: Océano, 2001), 177.

4 U. S. Department of Education, "Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review", (Washington D. C.: U. S. Department of Education Office of Planning Evaluation and Policy Development, 2005), 1. En idioma español también se conoce a este tipo de organización del alumnado como *educación segregada*; véase Óscar Rey de Castro, "Agresión en adolescentes hombres de colegios segregados y mixtos a través del psicodiagnóstico de Rorschach" (tesis de pregrado en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003) o *educación separada por sexos*; véase Violeta Sara-Lafosse, Carmen Chira y Blanca Fernández, *Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren* (Lima: Fondo Editorial PUCP, 1989). Algunos autores proponen incluso otros términos. Sin embargo, en la presente investigación se utilizará el término *educación diferenciada* por ser el que se encontró con mayor abundancia en la literatura.

5 Para fines de la presente investigación, se decidió utilizar indistintamente los términos *educación mixta* y *coeducación* por considerar que su uso está extendido popularmente en el ámbito latinoamericano, lo suficiente, al menos, como para que se comprenda esta breve revisión histórica.

6 Aparentemente existe una tercera modalidad de agrupación escolar. Se trata de la *intereducación*, modo que de alguna manera combina el diferenciado y el coeducativo al procurar ambientes y actividades separados para ambos sexos pero reservando ciertos momentos para su interacción; véase Asociación Española Guías y Scouts de Europa, *Los scouts: alternativa moderna a la generación de la Playstation* (Roma: Asociación Española Guías y Scouts de Europa, 2008) http://scouts-de-europa.org/index.php?option=com_content&task=view&id=163&Itemid=135 (20/02/2008); Gruppo Scouts Pescara 2 F. S. E., *Il problema dell' inter-educazione nelle prospettive morali e religiose della F. S. E.* (s. l.: PESCARA2FSE.IT. Sitio oficial del Grupo Scout Pescara 2 de la Federación de Escultismo Europeo, 2003) <http://www.pescara2fse.it/paginehome/inter-educazione.htm> (20/02/2008). En el Perú es practicado por algunas escuelas. La información sobre este tema es todavía muy escasa, y en el ámbito latinoamericano aún se cuenta con pocos estudios al respecto; véase Nora Sánchez, *La coeducación: ¿una tercera vía de enseñanza?*, (Buenos Aires: Clarín.com, sábado 18 de mayo, 2002) <http://edant.clarin.com/diario/2002/05/18/s-04401.htm> (25/02/2008); Austin Independent School District, "Single Gender Education: A Review of Current Issues and Practices", (Austin: Austin Independent School District, 2011); Natalia Ibanez, *Best Practices in Single Gender Education*, (Austin: Department of Research and Evaluation, 2011); Enrique G. Gordillo, Renzo Rivera y Giancarlo J. Gamero, "Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas", *Educación y Educadores* 17, no. 3 (2014), pp. 427-443.

7 Diagonal/Santillana, *Diccionario de las ciencias de la Educación* (Madrid: Diagonal/Santillana, 1983) 267, 573. Édouard Breuse, *La coeducación y la enseñanza mixta* (Madrid: Marova, 1972), 127.

8 Kenneth Jost, "Single-Sex Education. Do All-Boy and All-Girls Schools Enhance Learning?", *The CQ Researcher* 12, no. 25 (2002); Virginia Ródenas, *El sexo del cerebro. No tenemos un cerebro unisex* (s. l.: Hacercamino.org miércoles, 07 de noviembre, 2007) http://www.hacercamino.org/index.php?option=com_content&task=view&id=202&Itemid=4 (03/12/2007); Fernando Rodríguez-

Este debate llegó, incluso, a ser de interés del gobierno federal de los Estados Unidos, uno de los países que más invierte en educación en el mundo⁹. En el año 2005, el Departamento de Educación de dicho país encargó la confección de una revisión sistemática de la literatura respecto al tema de lo que llamó «single-sex versus coeducational schooling», que en castellano significa ‘comparación entre educación separada por sexos y coeducación’¹⁰. El documento buscó recopilar toda la información científica al respecto —cuantitativa y cualitativa— y analizar sus resultados alrededor de la conveniencia de un modo de agrupar a los estudiantes sobre otro. Como resultado de dicho documento, poco tiempo después, en octubre de 2006, el mismo gobierno emitió una regulación que permitía que las escuelas públicas de ese país pudieran ofrecer sus servicios tan solo para determinado sexo; antes de esta, casi el 100 % de las escuelas públicas estadounidenses ofrecían exclusivamente un sistema coeducativo¹¹.

No obstante, a pesar de la profusión de escritos e iniciativas, el debate sigue teniendo aún poco de científico. Es mucho lo opinado, pero pocas son las mediciones realizadas con métodos apropiados y con resultados fiables que puedan aportar información seria. Numerosas investigaciones y mediciones realizadas son cuestionadas por deficiencias en la metodología o por falta de control de variables intervintentes. De hecho, a esta misma conclusión llegó la revisión sistemática a la que se aludió líneas arriba, cuando menciona la carencia de investigaciones de tipo experimental sobre el tema. En realidad, el propio equipo de redacción de dicho documento hubo de reconocer la limitación en el número de investigaciones disponibles que satisficieran sus rigurosos criterios de selección¹².

Es evidente la importancia de dilucidar la conveniencia o no de la coeducación, no solo para una adecuada práctica pedagógica sino, sobre todo, para el mejor desarrollo de los estudiantes en cuanto personas. Creemos que la revisión histórica del proceso que llevó al surgimiento de la más moderna modalidad de agrupamiento, la coeducación, arroja luces sobre la naturaleza de los puntos en cuestión, al menos como justificativo de la existencia del debate mismo.

En efecto, mientras algunos especialistas señalan que la agrupación conjunta de ambos sexos en una misma aula está estrechamente ligada a la historia de las

Borlado, *La crisis de los chicos y la escuela diferenciada* (s. l.: Aceprensa.com, 2011) <http://www.aceprensa.com/articles/la-crisis-de-los-chicos-y-la-escuela-diferenciada/> (30/07/2013); Tortuga Pedagógica, *¿Educación diferenciada o coeducación? Se abre el debate* (s. l.: Tortuga Pedagógica, 27 de setiembre, 2005), http://www.nodo50.org/tortuga/article.php3?id_article=2479 (03/12/2007); Ignacio Aréchaga, *La otra enseñanza diferenciada* (s. l.: El Sonar, 2013) <http://blogs.aceprensa.com/elsonar/la-otra-ensenanza-diferenciada> (30/07/2013); Diferenciada.org, “Single-Sex Education: The Key to Girls’ y Boys’ Success? (s. l.: Diferenciada.org, 2013), http://www.diferenciada.org/section.php?id=56&id_element=919 (30/07/2013).

9 Instituto de Estadística de la Unesco, *Compendio mundial de educación 2007. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo* (Montreal: Instituto de Estadística de la Unesco, 2007).

10 U. S. Department of Education, *op. cit.*

11 “Nondiscrimination on the Basis of Sex in Education Programs or Activities Receiving Federal Financial Assistance. Final Rule” (Washington D. C., 2006), en NARC, title 34, volume 1, 62529-62543.

12 U. S. Department of Education, *op. cit.*, 128.

reivindicaciones femeninas por la igualdad en el trato¹³, otros ven en los factores económicos las causas de su surgimiento¹⁴. 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.

Por ello, nos proponemos hacer una rápida revisión de la historia de la coeducación en el mundo, en general, y en el Perú, en particular. El objetivo es demostrar que, dados sus orígenes en la educación formal de Occidente, la efectividad de este modo de agrupación no ha sido medida o puesta a prueba suficientemente con técnicas y métodos científicos apropiados, y ha ganado terreno en la sociedad debido a otras razones.

Durante el presente recorrido histórico se identificarán las acciones en pro de la educación de las mujeres y aquellas conducentes a la coeducación. Hay que recordar que durante mucho tiempo los únicos con acceso a la educación formal eran los varones. Los primeros esfuerzos en favor de la educación femenina se relacionaban con el acceso de estas últimas a una educación igual a la de ellos. Esto, de alguna manera, se identificaba con la lucha por la coeducación, debido a que lo buscado por las mujeres era acceder a la *misma* educación que la de sus congéneres. De hecho, como se verá más adelante, esta fue la primera solución propuesta, cuando la idea cuajó luego de diversos hitos históricos: dejarlas entrar a las aulas de los varones, pues se encontró que esta era la idea más económica. No será sino hasta mediados y, sobre todo, finales del siglo XX en que algunos teóricos propondrán la existencia de una diferencia entre coeducación y educación mixta¹⁵. De acuerdo con ello, la coeducación se movería en el terreno de los paradigmas o roles sociales atribuidos al sexo y buscaría igualarlos o darles un trato más democrático¹⁶, mientras que la educación mixta no se ocuparía de este asunto, y consistiría o bien en la mera unión práctica de los sexos en una misma aula¹⁷ o bien, desde el punto de vista ideológico, en una unión que se limita a reproducir en el aula el modelo social vigente (masculino y perjudicial para la mujer), pues la escuela mixta, tal como se practica en la actualidad, se trataría del producto inacabado del proceso que tiende hacia la igualdad de oportunidades para la mujer, y no hace otra cosa que relegarla¹⁸. Desde este punto de vista, la lucha por la coeducación sería una lucha distinta de la lucha por la educación femenina, específica por lograr una educación que respete la especificidad de lo femenino, lo reivindique y lo sume al aporte masculino; una educación cuyos

13 Antonio Aradillas y Jesús Puente, *Coeducación* (Madrid: Studium, 1970); Breuse, *op. cit.*; Diagonal/Santillana, *op. cit.*

14 Grupo Editorial Océano, "Educación no sexista", en *Enciclopedia general de la educación* (Barcelona: Océano, 2001); Cornelius Riordan, "The Emergent Problems of Boys in School and the Potential of Single-Sex Schools for Both Boys and Girls", en *Simposio Internacional sobre la Educación Masculina y Femenina en el Tercer Milenio [International Symposium on Male and Female Education in the Third Millennium]* (Madrid, 2001); Cornelius Riordan, "The Effects of Single-Sex Schools", en *II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada*, ed. Elisabeth Vierheller (Buenos Aires: Alced Argentina, 2009).

15 Véase Margarita Bartolomé, *La coeducación* (Madrid: Narcea, 1980), 5-6.

16 Véase Breuse, *op. cit.*, 9.

17 Véase Diagonal/Santillana, *op. cit.*, 267, 573.

18 Nadine Plateau, "La coeducación: un largo camino a recorrer" en *La formación científica de las mujeres*, ed. Renée Clair (Madrid: Los Libros de la Catarata-Unesco, 1996), 62.

currículos formal y oculto elimine la desigualdad de oportunidades para la mujer y la equipare al varón en dicho acceso.

En nuestro estudio no hemos asumido dicha perspectiva por considerar que estas propuestas se hayan poco definidas y, de alguna manera, aún en ciernes. Por ejemplo, no deja de ser curioso, que una representante emblemática de las mencionadas posturas, como la belga Nadine Plateau, reconozca que la mejor solución planteada es, paradójicamente, la educación diferenciada por sexos¹⁹. De esa manera, asumimos metodológicamente, por mor de brevedad y de sencillez conceptual, que los esfuerzos conducentes al acceso de las mujeres a la educación son —hasta cierto punto— identificables con aquellos realizados en pro de la coeducación.

1. Europa y Estados Unidos

Que la educación formal de la mujer es una conquista relativamente reciente en la historia es un hecho sobradamente sabido²⁰. Durante mucho tiempo solo el varón recibió educación formal y superior mientras se relegaba a la mujer a labores domésticas, lo cual constituía su única educación. Solo algunas mujeres de familias distinguidas aprendían a leer y escribir. Esto respondía al modelo imperante en la sociedad que consideraba a la mujer como destinada exclusivamente a labores domésticas y maternales, modelo vigente durante mucho tiempo²¹.

Tal vez, una de las pocas excepciones históricas al hecho de que la mujer no recibiera educación formal haya ocurrido en Esparta, donde las mujeres eran educadas por el Estado en gimnasia, lucha y atletismo²². Sin embargo, aunque esto se puede considerar educación formal e institucional, en rigor no se trata de una educación versada en conocimientos que permitieran que se hicieran dueñas de sus vidas y se especializaran en algún área. Además, la finalidad de dicha educación no era otra que prepararlas mejor para dar a luz a guerreros sanos y fuertes, con lo cual de todas maneras —aunque por otra vía— se las terminaba encasillando en un paradigma inamovible. Por último, si bien se trata de acceso a alguna forma de educación, esta es diferenciada de la del varón.

Lo ocurrido paralelamente en Atenas también podría caber dentro de la situación descrita en el párrafo anterior. En efecto, en esta sociedad la mujer pasaba mucho tiempo en el gineceo, un lugar de la casa en el que recibía cierta educación preparatoria para el matrimonio que comprendía la instrucción

19 Plateau, *op. cit.*

20 Grupo Editorial Océano, "Educación no sexista", *op. cit.*

21 Breuse, *op. cit.*, 16, 19.

22 *Ibidem*, 16.

en canto, cocina y costura²³. Sin embargo, nuevamente aquí se ve repetida la finalidad de una educación que miraba más a la formación de madres de familia.

Durante la llamada Edad Media algunas mujeres recibieron educación formal en instituciones religiosas como conventos. Con todo, una vez más este tipo de educación también apuntaba a la perpetuación del modelo señalado²⁴.

Con el advenimiento de la Modernidad, aparecieron en escena diversos personajes que defendieron el derecho de la mujer a recibir otro tipo de formación. Uno de esos hitos fue la obra de Juan Amos Comenio (1592-1670), de gran influencia en la educación occidental. Su labor humanístico-cultural se desarrolló en la Europa del siglo XVII, marcada por cambios ideológicos, políticos, religiosos, económicos y socioculturales. Es conocido por sus contribuciones a las técnicas de enseñanza que, junto con sus principios educativos, se desarrollan en su *Didáctica magna* (1626-1632). En esta obra señala cuál es su concepto de la enseñanza, concepto que podría resumirse en una frase: «Enseña todo a todos». Comenio consideró al hombre como imagen de Dios, y estaba convencido de que a cada uno se le había dado una oportunidad única para la perfectibilidad continua e interminable, para la creatividad, para la educación permanente y para la autoeducación. Para él todos tendrían el deber de aprovechar esta oportunidad, lo cual se trataría de un deber tanto filosófico, como político y religioso. Con estas ideas, Comenio defendió la concepción de la escuela para todos e impulsó la obligatoriedad de la escuela primaria; señaló que las autoridades gubernamentales deberían ser las responsables de su difusión y organización. Respecto a las mujeres, opinaba que estaban igualmente dotadas de entendimiento, agilidad mental —a veces superior a la de los hombres— y capacidad para las ciencias, y no entendía por qué se las excluía de este tipo de conocimientos²⁵.

Otro hito en este recorrido fueron los esfuerzos de la neerlandesa Anna María Van Schurman (1607-1678), mujer de múltiples talentos, habilidades artísticas y filosóficas, además de políglota. Perteneció a una familia aristocrática y recibió instrucción escolar en el hogar junto a sus hermanos, de manos de su padre. Es famosa la correspondencia que Van Schurman mantuvo con el pastor y profesor universitario André Rivet, con quien discutió abundantemente sobre si las mujeres están preparadas para llevar adelante una vida de estudiantes, es decir, tener acceso a la educación formal, al igual que los varones. Redactó sus argumentos en favor de la educación de las mujeres en un discurso publicado en 1641 —junto con varias otras cartas— bajo el título de *Dissertatio de ingenii mulieribus ad doctrinam et meliores litteras aptitudine* (Cuestión digna de atención. Si es o no necesario que las jóvenes sean sabias). En él la autora sostiene que la

23 *Loc. cit.*

24 *Ibidem*, 17.

25 Confederación Nacional de Escuelas Particulares A. C., *Comenio 1592-1670. Ángel de la paz. Frantisek Kosík [Kozík]. Resumen* (s. d.) <http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/Comenio.htm> (16/02/2008); Antonio Yapor Miguel, *Juan Amós Comenio* (Argentina: El Cid Editor, 2005).

adquisición de conocimiento no debería ser un privilegio para las mujeres —que habrían sido dotadas por Dios con una mente excepcional— sino que debería haber un derecho otorgado a todas ellas, así como debería ser un deber para aquellos con demasiado tiempo libre²⁶.

Otro paso en este itinerario largo hacia la coeducación, fueron las ideas del matemático, politólogo y filósofo francés Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, más conocido como el Marqués de Condorcet (1743-1794), convencido de que la educación debía dirigirse a todos sin excepciones. Preocupado por el destino de la educación francesa, al igual que muchos intelectuales y políticos luego de la Revolución, plasmó su posición por medio de varios escritos. De hecho, no pocos personajes influyentes en la Francia de la época escribieron informes y propuestas sobre la situación de la educación pública y lo que se esperaba de ella en el futuro inmediato. Existía interés y probablemente cierta premura por plasmar en la instrucción pública principios como libertad, universalidad, gratuitidad y obligatoriedad. Sus obras *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Cinco memorias sobre la instrucción pública), publicada en 1790 y, en particular, su *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (Reporte y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública), presentado ante la Asamblea Nacional francesa en 1792, se inscriben en este contexto. En ellos diseña un ambicioso proyecto de instrucción pública dirigido a «todos los individuos de la especie humana»²⁷. Guiado por principios claramente liberales, Condorcet fue un aguerrido impulsor de la gratuitidad de enseñanza pública y de la igualdad en la educación. Para él, parte de dicha defensa de la igualdad estaba en la posibilidad de instrucción de la mujer y en la defensa de la coeducación²⁸.

En el ámbito de habla hispana, destaca la pedagoga y escritora española Josefa Amar y Borbón (1749-1833), una de las mujeres más cultas de la España de su tiempo. Habil en lenguas, aprendió latín, griego, italiano, inglés, francés, portugués, catalán y alemán, además de gramática, matemáticas y ciencias en el seno de su propio hogar. Es autora de *Discurso en defensa del talento de las mugeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres* (1786) y *Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres* (1790), obras en las que plantea una crítica a los autores de su época con respecto a la educación femenina. Para ella, los pedagogos de su tiempo, solo se habían abocado a la educación de los varones y menospreciado la enseñanza de la mujer relegándola

26 Joel Garvers, *Anna María Van Schurman* (s. l.: *Sacra Doctrina*, 2006) <http://sacra doctrina.blogspot.com/2006/05/anna-maria-van-schurman.html> (16/02/2008); Utrecht University Library, *Anna Maria Van Schurman, Letter to André Rivet* (s. l.: *Virtual Showcase. A Choice from the Special Collections of the Utrecht University Library*, s. d.) <http://vitrine.library.uu.nl/wwwroot/en/texts/Hs&fl9.htm> (16/02/2008); Women-philosophers.com, *Anna Maria Van Schurman 1607-1678* (s. l.: *Women-philosophers.com*, s. d.), <http://www.women-philosophers.com/Anna-Maria-Van-Schurman.html> 16/02/2008).

27 Grupo Editorial Océano, “Educación no sexista”, *op. cit.*, 1410.

28 Alicia Delibes, *El rastro de Condorcet* (s. l.: *Libertad Digital*, 2001), <http://revista.libertaddigital.com/articulo.php/25> (26/05/2015); Juan Holgado Barroso, *La educación moral condorcetiana* (s. l.: *Fuentes 7*, 2007), http://institucional.us.es/revistas/fuentes/7/art_9.pdf (01/04/2015).

a funciones sociales o a vivir sujetas a sus esposos. Ella reclama educación para las mujeres bajo el supuesto de que su inteligencia no es menor que la de los varones, sino que simplemente no ha sido adecuadamente estimulada: «De todos estos antecedentes, se infiere necesariamente, que si las mugeres tubieran la misma educación que los hombres, harían tanto, o más que estos»²⁹. Para ella la educación femenina debe insertarse en la realidad que viven las mujeres de su tiempo. En otras palabras, sus funciones como amas de casa o buenas esposas no implican falta de educación y no están reñidas con esta³⁰.

Otro hito significativo lo constituye el aporte de la inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797). Escritora y filósofa, vivió en un tiempo de turbulencia política marcado por el surgimiento del espíritu filosófico y crítico traído por la Ilustración. Se le conoce, sobre todo, como autora de dos obras de gran importancia: *A Vindication of the Rights of Men* (Vindicación de los derechos del hombre), publicada en 1790 y *A Vindication of the Rights of Women* (Vindicación de los derechos de la mujer), publicado en 1792. En esta última, en particular, condena la educación que se daba a las mujeres porque las hacía «más artificiales y débiles de carácter de lo que de otra forma podrían haber sido»³¹, y porque las degradaba con «nociónes equivocadas de la excelencia femenina»³².

Si bien Wollstonecraft aceptaba las opiniones que sobre la educación de los varones, vertió el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau en su obra *Emile* (Emilio), le parecían deplorables y empobrecedoras las que aquel esgrimía sobre las mujeres. Según Rousseau, la educación debía prepararlas para realizar correctamente su futuro papel de esposas. Según Wollstonecraft, un objetivo digno para cualquier persona debería ser, mas bien, «[...] conseguir carácter como ser humano, independientemente del sexo al que se pertenezca [...]»³³. Argumentaba que una mujer tenía derecho a ser inteligente, y que esto no contradecía su rol como madre o como la mujer del hogar. De hecho, luchó contra la posición de que las mujeres no eran criaturas racionales y solo simples esclavas de sus pasiones. Criticó el hecho de que los padres criaran a sus hijas para ser dóciles y refrenadas. Sostuvo que si sus mentes eran estimuladas desde una edad temprana, se vería que son criaturas racionales y se evidenciaría que no existe razón para no brindarles las mismas oportunidades que a los hombres, lo que implicaba educación y escolarización. Las mujeres podrían tener profesiones y estudiar carreras como ellos. Por ello pidió que las leyes garantizaran un sistema de enseñanza primaria gratuita y universal para ambos sexos. Retó al gobierno

29 Josefa Amar y Borbón, *Discurso en defensa del talento de las mugeres, y de su aptitud para el gobierno, y otros cargos en que se emplean los hombres* (s. l.: Antología del ensayo ibero e iberoamericano, s. d. [1786]), <http://www.ensayistas.org/antologia/XVIII/amar-bor/> (20/02/2008).

30 Grupo Editorial Océano, «Educación no sexista», *op. cit.*, 1410; Amar y Borbón, *op. cit.*

31 Mary Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman* 10a. ed. (Project Gutenberg, 2002).

32 *Loc. cit.*

33 *Loc. cit.*

revolucionario francés a instaurar una educación igualitaria que permitiera a las mujeres llevar vidas más útiles y gratificantes.

En la proposición de que las mujeres recibiesen el mismo tipo de educación que los varones, Mary Wollstonecraft también fue un paso más lejos y propuso que ambos deberían ser educados juntos, lo cual constituía una propuesta más radical que casi cualquier propósito anterior. De hecho, la idea de la coeducación escolar fue considerada audaz por muchos pensadores de la educación de ese tiempo³⁴.

De todos los personajes cuyos esfuerzos en pro de la educación femenina se han señalado, la obra de Condorcet constituye un hito especialmente importante. Su propuesta, que buscaba incluir a las mujeres en la educación pública formal, planteaba una verdadera revolución al respecto de la práctica hasta ahora mantenida. De hecho, escribió este autor en 1788: «No existe ninguna razón para dar a los hombres y a las mujeres una educación diferente»³⁵.

Sin embargo, no fue su modelo el que primó, sino el propuesto por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). En su célebre *Emilio o De la educación* (1972) estableció diferencias muy claras para la educación de cada sexo según los roles sociales que se esperaba que cada uno cumpliera. Para Emilio (protagonista masculino de su obra) el proceso educativo apunta a una educación liberada; por el contrario, la educación de Sofía (protagonista femenina que aparece en el último libro de su obra) estaba más ligada a la represión y la dependencia, y se caracterizaba por cierto tono autoritario. Podemos ver en este fragmento un ejemplo de lo dicho:

*La educación de una mujer debe estar referida al hombre: serle agradable a la vista, ganar su respeto y amor, educarlo cuando niño, atenderlo cuando adulto, aconsejarlo y consolarlo, hacerle la vida agradable y feliz; estos son los deberes de las mujeres de todos los tiempos, y esto es lo que deben aprender cuando aún son jóvenes. Mientras más nos alejemos de este principio, más nos apartaremos de nuestro objetivo, y todos nuestros intentos por asegurar su felicidad o la nuestra serán vanos*³⁶.

Es claro que la propuesta de Rousseau, se trata de la perpetuación del modelo descrito hasta aquí (que favorece el acceso del varón a la educación formal, de modo que perpetúe un estatus privilegiado en la sociedad con respecto al de la mujer), con la salvedad de que ahora sí se contemplaba la educación femenina. Sus ideas se difundieron con tal éxito, que terminaron por moldear las actitudes de la sociedad occidental en torno a la educación femenina por muchas décadas,

³⁴ Barry Burke, *Mary Wollstonecraft on Education* (s. l.: The Encyclopedia of Informal Education, 2004) <http://www.infed.org/thinkers/wollstonecraft.htm> (17/02/2008); Mercedes Mediavilla Calleja, *Mary Wollstonecraft* (s. l.: Mary Shelley-Frankenstein, s. d.) <http://platea.pntic.mec.es/~mmediavi/Shelley/wollston.htm> (17/02/2008); Steven Kreis, *Mary Wollstonecraft, 1759-1797* (s. l.: The History Guide, 2012), <http://www.historyguide.org/intellect/wollstonecraft.html> (17/02/2008).

³⁵ Citado por Breuse, *op. cit.*, 18.

³⁶ Jean-Jacques Rousseau, *Emile* (Project Gutenberg, 2004).

y se pueden considerar como la base de una cierta aproximación a la educación diferenciada.

2. La presión de la Revolución Industrial

La evolución del modelo capitalista de la economía y la consecuente evolución de las sociedades burguesas iban a exigir la inserción de la mujer en el campo laboral, inserción que no se podría dar con todo su potencial productivo mientras ella continuara teniendo una educación deficiente. De este modo, se comienza lentamente a acceder a una mejor educación y a reclamar para sí el acceso a la educación superior, aunque todavía diseñada para que únicamente los varones alcanzaran un lugar adecuado en el mundo de la producción³⁷. Desde allí —segunda mitad del siglo XIX— hasta nuestros días, las mujeres alcanzarán cada vez más puestos en las universidades, proceso que no solo no ha terminado en nuestros días, sino que se ha incrementado, al punto que hoy en día en algunos países son más las mujeres las que culminan una carrera universitaria en comparación con los hombres³⁸.

Es en este contexto —escuelas separadas, preservadoras de roles sociales claramente diferenciados; difícil pero creciente acceso de la mujer a la educación superior— que surgen movimientos pedagógicos de reforma en el primer tercio del siglo XX. Bajo los auspicios de Ovide Decroly (1871-1932), María Montessori (1870-1952) o Célestin Freinet (1866-1966) —por mencionar algunos hitos—, se sientan las bases de la escuela y la pedagogía modernas³⁹. Estos movimientos, sin embargo, no buscan solo una renovación de las prácticas pedagógicas, sino también que la escuela responda a las nuevas expectativas emanadas de la sociedad. Estas exigencias —muy influidas por la Ilustración y por el idealismo alemán— comprendían la lucha contra las discriminaciones de distintos tipos, entre ellos, la discriminación por sexo.

Así llegamos a la escuela mixta. No es difícil adivinar las consecuencias que para la organización social y, en particular, para la educación, planteó el escenario delineado por el rápido desarrollo de las sociedades burguesas, como tampoco es difícil adivinar las que la Revolución Industrial trajo para la vida económica y social, y para la lucha por la no discriminación de la mujer: no solamente la sociedad necesitaba individuos capaces de insertarse en el mundo productivo, sino que las propias mujeres reclamaban dicha inserción⁴⁰. Junto con ello, la mentalidad de la mayor producción al menor costo jugó su papel en el cambio de algunos paradigmas con respecto a la educación formal, por lo menos

³⁷ Grupo Editorial Océano, “Educación no sexista”, *op. cit.*

³⁸ Riordan, “The Effects of Single-Sex Schools”, *op. cit.*, 117.

³⁹ N. Galli y F. Canes Garrido, “Coeducación” en *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, ed. Giuseppe Flores d’Arcais e Isabel Gutiérrez Zuloaga (Madrid: Paulinas, 1990).

⁴⁰ Grupo Editorial Océano, “Educación no sexista”, *op. cit.*

en cuanto al modo de agrupación de los estudiantes se refiere. En otras palabras, se decidió que era más económico abrir las aulas para que en ellas entraran las mujeres, en vez de crear escuelas especiales para ellas.

Este es, precisamente, el sustento del segundo argumento presentado en la introducción de este trabajo. En efecto, para el sociólogo estadounidense Cornelius Riordan, la coeducación debe su surgimiento a presiones económicas⁴¹. Para el caso estadounidense, en concreto afirma: «En el desarrollo de la educación en los Estados Unidos, las escuelas diferenciadas no eran económicamente viables: la duplicación de infraestructura, equipo y personal implicaba un alto costo»⁴².

Surge, así la escuela mixta. Existe poco consenso respecto a cuál fue la primera experiencia mixta formal en el mundo. Para Aradillas y Puente, se trataría de Estados Unidos: «Se puede considerar que la aparición del primer centro coeducativo data de 1837 y se realizó en el Oberlin College, Ohio (Estados Unidos)»⁴³. Con él concuerda Marcel de Grandpré, autor clásico en el tema, aunque cita un testimonio más antiguo: «[Estados Unidos] Puede considerarse la iniciadora de la enseñanza mixta con la fundación en 1834, por John Jay Shipherd en el Estado de Ohio, de una institución mixta con marcado carácter humanista. La apertura del Oberlin College a mujeres data del 1837 [sic]. A partir de 1900, era posible el acceso de estas a muchos *colleges* y Universidades»⁴⁴. Sin embargo, otros especialistas difieren. Breuse, por ejemplo, cita los siguientes testimonios: «En Dinamarca [...] se implantó [la coeducación] desde el siglo XVIII [...]. En Escocia, la coeducación se practica desde el siglo XVII»⁴⁵. Sin embargo, este autor no cita fuentes.

A pesar de esta discrepancia en el origen, es evidente que la popularidad de la escuela mixta se extiende no bien entrando al siglo XX, si bien en países asiáticos (como Rusia, China y países del Oriente Medio), su extensión es más tardía⁴⁶.

3. La coeducación en el Perú

El largo proceso que hemos descrito para Europa y el norte de América posee muchos puntos en común con la historia que siguió Latinoamérica. No pocos países latinoamericanos terminaron por seguir la tendencia de aquellos a los

41 Riordan, "The Effects of Single-Sex Schools", *op. cit.*

42 *Idem*, "Single-Gender Schools: Outcomes for African and Hispanic Americans", *Research in Sociology of Education and Socialization* 10(1994), 177-205.

43 Mariano Pérez Galán, citado por Aradillas y Puente, *Coeducación*, *op. cit.*, 109.

44 Marcel de Grandpré, citado por Bartolomé, *La coeducación*, *op. cit.*, 7. También concuerda con este testimonio el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* elaborado por las editoriales Diagonal y Santillana: «Este tipo de educación apareció por primera vez en Estados Unidos —fines del siglo XVIII—, siendo sus precursores Channing y H. Mann»; véase Diagonal/Santillana, *op. cit.*, 268.

45 Breuse, *op. cit.*, 80-81.

46 *Ibidem*.

que habían estado vinculados en su historia anterior, como España, Francia o Portugal»⁴⁷.

Para la evolución de la historia educativa peruana en los siglos posteriores, se ha de suponer un recorrido similar al presentado anteriormente. No fue sino hasta 1891, cuando en el Perú empezaron las primeras experiencias coeducativas formales e institucionalizadas, con el misionero metodista inglés Thomas B. Wood, quien funda en dicho año el Callao High School, hoy en día Colegio América del Callao⁴⁸.

Casi cien años más tarde, la coeducación se implantó en el Perú de manera oficial en 1972, con la Ley General de Educación promulgada por la dictadura militar de Juan Velasco Alvarado, que en su artículo 15 decía:

Se fomentará la educación mixta o coeducación que permite a los niños y jóvenes de ambos sexos recibir enseñanza en los mismos centros educativos y según un régimen análogo en armonía con las condiciones reales de la vida social. Su aplicación se realizará en forma gradual, de acuerdo con las normas de la psicología y la pedagogía, considerando las condiciones ambientales y la participación de docentes de ambos sexos en los mismos centros educativos⁴⁹.

El retorno a la democracia a comienzos de la década del ochenta trajo consigo el rechazo de los gobiernos militares anteriores, con el fácilmente comprensible afán de deshacer mucho de lo obrado por estos⁵⁰. Entre otras, una iniciativa consistía en desmantelar la reforma educativa de aquellos. En ese sentido, se tomó la medida de suprimir la coeducación en las escuelas públicas de nivel secundario. Este anuncio ocurrió en los primeros meses de 1983. El hecho suscitó la protesta «[...] unánime de educadores, psicólogos, sociólogos y parlamentarios de diversas ideologías»⁵¹ en defensa de la coeducación instaurada apenas diez años antes. Quienes apoyaban la medida del nuevo gobierno y, por ende, la supresión de la coeducación, no presentaron, sin embargo, su posición por escrito en ningún medio de prensa o tribuna similar⁵².

Finalmente, a fines de 1983 el Ministerio de Educación elaboró una nueva reglamentación para lo que hoy se conoce como *educación básica regular*, que en aquella época comprendía la educación de niños en los niveles de primaria y secundaria. En ella, la coeducación aparecía como un modo de agrupación válido para primaria, pero para secundaria únicamente lo sería si las escuelas

47 Grupo Editorial Océano, “Educación no sexista”, *op. cit.*

48 Juan Fonseca, “Educación para un país moderno: el ‘Lima High School’ y la red educativa protestante en el Perú (1906-1945)”, en *XXIV International Congress of the Latin American Studies Association* (Dallas, 2003).

49 “Ley General de Educación 19326”, (Lima: Congreso de la República, 1972) <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/19326.pdf> (12/02/2007).

50 Gustavo Gorriti, *Sendero*. 2a. ed. (Lima: Planeta, 2010), 27 y ss.

51 Sara-Lafosse, Chira y Fernández, *op. cit.*, 14.

52 *Loc. cit.*

cumplían ciertos requisitos de infraestructura: solo en ese caso se aprobaría una un cierto modo de coeducación⁵³.

Probablemente este haya sido el único debate público sobre la idoneidad de la coeducación en el Perú. Hoy en día, el modelo coeducativo coexiste con el diferenciado en ese país y en realidad viene ganando terreno en relación con este último,⁵⁴ considerado anticuado⁵⁵ y poco atractivo para los padres de familia⁵⁶.

CONCLUSIÓN

Este recorrido rápido por la historia del modelo coeducativo nos ha permitido comprobar que su surgimiento no respondió a comprobaciones científicas objetivas sino, mas bien, a presiones de otra índole, no pocas veces externas a la pedagogía o ajena a alguna investigación científica apropiada. Esta conclusión es consistente con lo señalado por Riordan cuando afirma: «Históricamente, este modo de agrupación estudiantil nunca se ha sometido a algún tipo de investigación sistemática»⁵⁷. De hecho, se puede decir que su expansión y asentamiento en el sistema educativo de la mayoría de países occidentales se debe a que se han dado por sentados sus beneficios sin haberlos comprobado⁵⁸. En cuanto respecta al Perú, la anécdota relatada anteriormente parece demostrar la falta de debate científico alrededor del tema.

Señala también Riordan algo incluso más importante: este proceso de *dar por sentada* una realidad de modo acrítico termina por *blindar* dicha realidad de la posibilidad de ser investigada adecuadamente:

*Actualmente, este halo protector afecta las estrategias de investigación y las lógicas empleadas a la hora de comparar las escuelas coeducativas y las diferenciadas. Este asentimiento implícito está tan internalizado, que las personas tenderán a admitir la superioridad académica de la educación separada sin percibir las consecuencias que su preferencia implica sobre la coeducación. Una rápida serie de entrevistas revelará que la mayoría de personas tenderá a considerar a las escuelas diferenciadas como más duras, rigurosas y quizás menos agradables que las coeducativas*⁵⁹.

⁵³ *Loc. cit.*

⁵⁴ Enrique G. Gordillo, “Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao”, *Educación* 22, no. 43 (2013): 92-93.

⁵⁵ Sara-Lafosse, Chira y Fernández, *op. cit.*

⁵⁶ Enrique G. Gordillo, “Experiencias de educación diferenciada en el Perú”, *Boletín de Doctrina Social de la Iglesia [edición latinoamericana]* VII, no. 2 (2011).

⁵⁷ Riordan, “The Emergent Problems...”, *op. cit.*, 13.

⁵⁸ Ibídem; Gordillo, “Experiencias de educación diferenciada en el Perú”, *op. cit.*

⁵⁹ Riordan, “The Emergent Problems...”, *op. cit.*, 13; *ídem*, “The Effects of Single-Sex Schools”, *op. cit.*

La afirmación es bastante seria, pues implica no solamente que la coeducación surgió sin respaldo científico o pedagógico, sino que su arraigo acrítico en la sociedad occidental podría restar objetividad a quienes opinen al respecto sin la información adecuada.

Por estas razones, consideramos que al menos queda justificado el planteamiento de un debate con evidencia empírica sobre los beneficios de una modalidad de agrupación escolar sobre otra.

REFERENCIAS

- Amar y Borbón, Josefa. *Discurso en defensa del talento de las mugeres, y de su aptitud para el gobierno, y otros cargos en que se emplean los hombres. Antología del ensayo ibero e iberoamericano. S. d. [1786]*), <http://www.ensayistas.org/antologia/XVIII/amar-bor/> (20/02/2008)
- Aradillas, Antonio y Jesús Puente. *Coeducación*. Madrid: Studium, 1970.
- Aréchaga, Ignacio. *La otra enseñanza diferenciada. S. l: El Sonar*, 2013. <http://blogs.aceprensa.com/elsonar/la-otra-ensenanza-diferenciada> (30/07/2013)
- Asociación Española Guías y Scouts de Europa. *Los scouts: alternativa moderna a la generación de la Playstation*. Roma, Asociación Española Guías y Scouts de Europa, 2008. http://scouts-de-europa.org/index.php?option=com_content&task=view&id=163&Itemid=135 (20/02/2008)
- Austin Independent School District. *Single Gender Education: A Review of Current Issues and Practices*. Austin (Texas): Austin Independent School District, 2011.
- Bartolomé, Margarita. *La coeducación*. Madrid: Narcea, 1980.
- Breuse, Édouard. *La coeducación y la enseñanza mixta*. Traducido por José de Lucas. Madrid: Marova, 1972.
- Burke, Barry. *Mary Wollstonecraft on Education*. Londres: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2004. <http://www.infed.org/thinkers/wollstonecraft.htm> (17/02/2008)
- Confederación Nacional de Escuelas Particulares A. C. *Comenio 1592-1670. Ángel de La Paz. Frantisek Kosík [Kozík]. Resumen*. S. d. <http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/Comenio.htm> (16/02/2008)
- Delibes, Alicia. *El rastro de Condorcet*. Cádiz: Libertad Digital, 2001. <http://revista.libertaddigital.com/articulo.php/25> (26/05/2015)
- Diagonal/Santillana. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Diagonal/Santillana, 1983.
- Diferenciada.org. *Single-Sex Education: The Key to Girls' and Boys' Success? S. l.: Diferenciada.org*, 2013. http://www.diferenciada.org/section.php?id=56&id_element=919 (30/07/2013)

- Fonseca, Juan. "Educación para un país moderno: el 'Lima High School' y la red educativa protestante en el Perú (1906-1945)". En *XXIV International Congress of the Latin American Studies Association*. Dallas (Texas), 2003.
- Galli, N. y F. Canes Garrido. "Coeducación". En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, editado por Giuseppe Flores d'Arcalis e Isabel Gutiérrez Zuloaga. Madrid: Paulinas, 1990, 324-334.
- Garvers, Joel. *Anna María Van Schurman*. S. l.: *Sacra Doctrina*, 2006. <http://sacradoctrina.blogspot.com/2006/05/anna-maria-van-schurman.html> (16/02/2008)
- Gordillo, Enrique G. "Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao". *Educación* 22, no. 43 (2013): 91-112.
- Gordillo, Enrique G. "Experiencias de educación diferenciada en el Perú. *Boletín de Doctrina Social de la Iglesia* [edición latinoamericana]. VII, no. 2 (2011): 54-57.
- Gordillo, Enrique G., Renzo Rivera y Giancarlo J. Gamero. "Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas". *Educación y Educadores* 17, no. 3 (2014): 427-43.
- Gorriti, Gustavo. *Sendero*. 2a. ed. Lima: Planeta, 2010.
- Gruppo Scouts Pescara 2 F. S. E. *Il problema dell' inter-eduazione nelle prospettive morali E religiose della F. S. E. S. l.*: PESCARA2FSE.IT. Sitio oficial del Grupo Scout Pescara 2 de la Federación de Escultismo Europeo, 2003. <http://www.pescara2fse.it/paginehome/inter-eduazione.htm> (20/02/2008)
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. 4a. ed. México D. F.: McGraw-Hill / Interamericana, 2006.
- Holgado Barroso, Juan. "La educación moral condorcetiana". *Fuentes* 7(2007): 132-45. http://institucional.us.es/revistas/fuente/7/art_9.pdf (01/04/2015)
- Ibanez, Natalia. *Best Practices in Single Gender Education*. Austin: Department of Research and Evaluation, 2011.
- Instituto de Estadística de la Unesco. *Compendio mundial de educación 2007. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Editado por Instituto de Estadística de la Unesco. Montreal: Instituto de Estadística de la Unesco, 2007.
- Jost, Kenneth. "Single-Sex Education. Do All-Boy and All-Girls Schools Enhance Learning?" *The CQ Researcher* 12, no. 25 (2002): 569-592.
- Kreis, Steven. *Mary Wollstonecraft, 1759-1797. S. l.: The History Guide's Lectures on Modern European Intellectual History*, 2012. <http://www.historyguide.org/intellect/wollstonecraft.html> (17/02/2008)
- "Ley General de Educación 19326". Lima: Congreso de la República, 1972. <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/19326.pdf>. (12/12/2007)
- Mediavilla Calleja, Mercedes. *Mary Wollstonecraft. S. l.: Mary Shelley-Frankenstein, s. d.* <http://platea.pntic.mec.es/~mmediavi/Shelley/wollston.htm> (17/02/2008)

- National Archives and Records Administration (NARC), Washington D. C.-EE. UU. Title 34, volume 1, 62529-62543.
- Océano, Grupo Editorial. "Educación no sexista". En *Enciclopedia general de la educación*, 1398-1429. Barcelona: Océano, 2001.
- Océano, Grupo Editorial. "La organización del profesorado y del alumnado". En *Enciclopedia general de la educación*, op. cit., 160-197.
- Plateau, Nadine. "La coeducación: un largo camino a recorrer". En *La formación científica de las mujeres*, editado por Renée Clair. Madrid: Los Libros de la Catarata-Unesco, 1996, 61-70.
- Rey de Castro, Óscar. "Agresión en adolescentes hombres de colegios segregados y mixtos a través del psicodiagnóstico de Rorschach". Tesis de pregrado en Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2003.
- Riordan, Cornelius. "The Effects of Single-Sex Schools". En *II Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada*, editado por Elisabeth Vierheller. Buenos Aires: Alced Argentina, 2009, 98-131.
- Riordan, Cornelius. "The Emergent Problems of Boys in School and the Potential of Single-Sex Schools for Both Boys and Girls". En *Simposio Internacional sobre la Educación Masculina y Femenina en el Tercer Milenio [International Symposium on Male and Female Education in the Third Millennium]*. Madrid, 2001.
- Riordan, Cornelius. "Mejores resultados en escuelas diferenciadas". *La Vanguardia*, Barcelona, 24, mayo, 2007.
- Riordan, Cornelius. "Single-Gender Schools: Outcomes for African and Hispanic Americans". *Research in Sociology of Education and Socialization* 10 (1994): 177-205.
- Ródenas, Virginia. "El sexo del cerebro. No tenemos un cerebro unisex". S. l.: Hacercamino.org, 2007. http://www.hacercamino.org/index.php?option=com_content&task=view&id=202&Itemid=4 (03/12/2007)
- Rodríguez-Borlado, Fernando. "La crisis de los chicos y la escuela diferenciada". S. l.: Aceprensa.com, 2011. <http://www.aceprensa.com/articles/la-crisis-de-los-chicos-y-la-escuela-diferenciada/> (30/07/2013)
- Rousseau, Jean-Jacques. *Emile*. Project Gutenberg, 2004.
- Sánchez, Nora. "La coeducación: ¿una tercera vía de enseñanza?" Buenos Aires: Clarin.com, 2002. <http://edant.clarin.com/diario/2002/05/18/s-04401.htm>. (25/02/2008)
- Sara-Lafosse, Violeta, Carmen Chira y Blanca Fernández. *Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren*. Lima: Fondo Editorial PUCP, 1989.
- Tortuga Pedagógica. ¿Educación diferenciada o coeducación? Se abre el debate. S. l.: Tortuga pedagógica, 2005. http://www.nodo50.org/tortuga/article.php3?id_article=2479 (03/12/2007)
- U. S. Department of Education. "Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review". Washington D. C.: U. S. Department of Education Office of Planning Evaluation and Policy Development, 2005.

- Utrecht University Library. *Anna Maria Van Schurman, Letter to André Rivet*. Utrecht: *Virtual Showcase. A Choice from the Special Collections of the Utrecht University Library*, s. d. <http://vitrine.library.uu.nl/wwwroot/en/texts/Hs8f19.htm> (16/02/2008)
- Wollstonecraft, Mary. *A Vindication of the Rights of Woman*. 10a. ed. Project Gutenberg, 2002.
- Women-philosophers.com. *Anna María Van Schurman 1607-1678*. S. l.: Women-philosophers.com, s. d. <http://www.women-philosophers.com/Anna-Maria-Van-Schurman.html>. (16/02/2008)
- Yapor Miguel, Antonio *Juan Amós Comenio*. Argentina: El Cid Editor, 2005.

Gordillo, Enrique G., "Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 17 No. 25 (2015): 107-124.