
El fundamento antropológico de la educación diferenciada

The Anthropological Foundation of the Single-sex Education

JOSU AHEDO RUIZ

Universidad Internacional de La Rioja
josu.ahedo@unir.net

Resumen: El objetivo es explicar cuál es el fundamento antropológico de la educación diferenciada. La coeducación procura garantizar la igualdad con la socialización mediante la convivencia conjunta de ambos sexos. La educación diferenciada pretende lograr el más alto rendimiento académico, el desarrollo humano con el crecimiento de las virtudes y la *optimización* de la persona. El fundamento antropológico de la educación diferenciada estriba en el desigual modo de crecer a nivel esencial basado en la diferente activación de las potencias espirituales de la que ambos sexos son capaces por medio de la *synderesis*.

Palabras clave: educación diferenciada; coeducación; rendimiento académico; socialización, igualdad.

Abstract: The goal is to explain what is the anthropologic foundation of the differentiated education. Co-education seeks to ensure equality with socialization through joint coexistence of both sexes. The differentiated education seeks to achieve the highest academic results, the human development with the virtues growth and the person optimization. The anthropologic foundation of the differentiated education lies on the unequal way of growing to essential level based on the different activation of the spiritual powers that both sexes are capable through *synderesis*.

Keywords: differentiated education; coeducation; academic performance; socialization, equality.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El debate sobre los modelos educativos se ha convertido en España en una cuestión ideológica. El problema es que tanto la coeducación como la educación diferenciada se consideran como modelos de educar, sin embargo, deberían ser tratados como dos vías de alcanzar objetivos educativos distintos. En el fondo, se evitaría el antagonismo actual porque son modos diferentes de educar que ponen el acento en objetivos desiguales. España al inicio tuvo un modelo diferenciado en el aula que sustituyó por una educación mixta, sin embargo, este cambio no fue motivado como resultado de ensayos experimentales, ni como consecuencia de investigaciones sociológicas o psicológicas que lo avalarían ni tampoco por una justificada fundamentación pedagógica (Camps, 2007). De la misma manera, este modo de proceder también se repitió en otros países como Francia (Fize, 2003).

La diferencia en los objetivos de las dos vías educativas que conviven en nuestro país es la base para establecer como tesis de este artículo que no existe contraposición entre la educación mixta y la diferenciada y quien se empeñe en ello, en el fondo, está amparándose en argumentos ideológicos. En este sentido, la educación mixta se centra en la socialización de ambos sexos fundamentada en la igualdad como el medio óptimo de lograr la mejora personal. El desarrollo de este objetivo se ha transformado en un intento que persigue el beneficio del chico y de la chica basado en la convivencia educativa que es lo que se ha denominado como *coeducación* (Subirats, 1994). Por tanto, este esfuerzo por coeducar, justificado porque el mejor modo de beneficiar a ambos sexos es la convivencia de los mismos, se ha convertido en el argumento que ha consolidado a la educación mixta como el modelo más apropiado. Sin embargo, la educación diferenciada trata de respetar las diferencias de cada educando para que mejore como persona todo lo que pueda. En el fondo, se va a defender que bajo esta distinta finalidad educativa se observa una diferencia antropológica que radica en cómo sea considerado el educando. La coeducación se fundamenta en la igualdad del sujeto a educar, con independencia del sexo. Sin embargo, sería un error sostener que cada educando es un sujeto generalizado, olvidando que es una persona irrepetible. En este sentido, soslayar que la capacidad de crecimiento personal de cada educando es diferente implica no comprender la distinción entre la esencia humana y el acto de ser personal. Por tanto, la uniformidad educativa no contribuye a esta diferenciación en el crecimiento de cada persona.

En este punto, la educación diferenciada pretende una educación personalizada basada en que se educa personas cuyo perfeccionamiento de la naturaleza recibida y, por tanto, su crecimiento esencial es distinto en cada educando. Además, su

fundamentación antropológica es la diferente activación que la sindéresis realiza de la inteligencia y de la voluntad de la que tanto la mujer como el varón son capaces. En este sentido, Sellés (2007) sostiene que tanto la mujer como el varón activan de modo diferente estas potencias a través de la sindéresis. Esto supone que el modo de perfeccionar lo natural recibido –el tipo humano que cada quien es– es diferente en cada persona, pero en función de la dualidad tipológica básica –varón y mujer– se puede establecer un modo *generalizado masculino* y otro *femenino* de adquirir las virtudes que constituyen la esencialización o perfección de la naturaleza recibida. De este modo la homogeneidad del grupo por sexos facilita la atención a esa diferente activación, procurando fomentarla para que tanto el varón como la mujer puedan crecer y mejorar como personas todo lo que sean capaces, sin cercenar ese perfeccionamiento. No obstante, la educación diferenciada prima la diferenciación personalizada sin olvidar la socialización igualitaria de ambos sexos que propone la coeducación.

EL DEBATE IDEOLÓGICO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

En España el debate sobre la conveniencia de cuál debe ser el modelo educativo se ha convertido en una cuestión ideológica (Calvo, 2005). Algunos motivos confirman esta ideologización. Primero, la referencia a la escuela diferenciada de discriminatoria, ya que separa en el aula lo que en el mundo natural no lo está. Esta referencia desatiende las razones para la diferenciación en el aula que intenta una mejor capacitación académica y un mayor desarrollo personal de ambos sexos. Segundo, la implantación del modelo mixto en España se ha aceptado como el que verdaderamente ha contribuido a la promoción de la mujer (Subirats, 1994). Por tanto, cualquier otra opción que se oponga a la escolarización mixta se ha identificado como contraria al beneficio de la mujer. Tercero, se considera que la escuela diferenciada al separar ambos sexos en el aula no respeta la igualdad de oportunidades porque no imparte una docencia en igualdad de condiciones. Sin embargo, es preciso indicar que la educación diferenciada defiende la igualdad, pero no pretende un igualitarismo entre los sexos (Calvo, 2005).

Este debate ideológico pretende la contraposición de la coeducación y la educación diferenciada, insistiendo en compararlos para resaltar lo negativo de uno frente al otro. El error radica, según Altarejos (2006), en considerarlos como modelos educativos, ya que lo correcto sería tratarlos como dos vías diferentes de lograr los objetivos formativos que se tratan de alcanzar en la escuela. La coexistencia de al menos estas dos vías educativas distintas conllevaría la posibilidad de una factible elección para los padres, atendiendo a la demanda constitucional según

el derecho fundamental de libertad de educación recogido en el artículo 27 de la Constitución Española. Además, el debate se ha ideologizado porque está planteado según un tipo de argumentación de carácter deductivo. Esto significa que se parte del principio supremo de que la escolarización conjunta es la única que pretende la igualdad de los dos sexos y después, aplicando un método deductivo, se deduce que cualquier otro modelo educativo que no pretenda la igualdad en sentido de uniformidad, en el fondo no estaría beneficiando a la mujer. Sin embargo, Altarejos (2006) considera que lo idóneo sería la utilización de un método inductivo que parta de experiencias prácticas que permitan entrever en qué medida cada vía logra los objetivos inicialmente marcados.

Según Subirats (1994) el objetivo prioritario de la coeducación es fomentar la socialización de los dos sexos, postulando que la unión de los chicos y las chicas contribuirá a la mejora de ambos. Sin embargo, la educación diferenciada procura la personalización (Calvo, 1995). No obstante, la pretensión de que el chico y la chica mejorarán con la convivencia conjunta en el aula requiere una explicación pedagógica más profunda para su aceptación como fundamento educativo de cualquier modelo. A tal efecto sería pertinente valorar en qué medida se produce este beneficio para ambos sexos y determinar cuáles son esos beneficios y de qué modo contribuyen a lograr el objetivo prioritario que pretende la educación mixta. En este sentido, Vidal (2006) afirma que la escuela no debe ser considerada como el único ámbito de socialización. Por tanto, es oportuna la advertencia de Enkvist (2004) que sostiene que es un peligro entender la escuela exclusivamente como un lugar de socialización, primándola por encima del aprendizaje. En definitiva, es pertinente detenerse en el concepto de *convivencia* para ver cómo es posible alcanzar el objetivo de la socialización.

La convivencia no es un simple estar juntos de sujetos individuales y aislados porque esto no produce ningún beneficio para cada uno de ellos. Polo (2010) sostiene que la convivencia humana consiste en la conexión de los tipos humanos dentro de la sociedad. Por tanto, Polo (2006a) propone que la convivencia humana entre personas debe significar un enriquecimiento personal, ya que implica la coexistencia de personas según los tipos humanos. Por tanto, la coexistencia se da en el nivel del acto de ser personal, no en el de la esencia.

En este punto, es oportuno reseñar que Polo (1997) define el tipo humano como “*el natural de cada uno*, su temple, su temperamento, el cariz de sus modos de disponer” (p. 78). Además, Polo (2006a) sostiene que hay un tipo humano, varón, y otro, mujer, esta distinción dual es lo que denomina la dualidad tipológica básica. El hecho de que cada persona humana constituya un tipo significa, en primer lugar, que la primera diferencia entre las personas, a nivel de la naturaleza, es la típica. En

segundo lugar, que lo típico recibido es aquello de lo que cada persona dispone –lo natural disponible– que debe ser perfeccionado. En tercer lugar, que la perfección que cabe de los rasgos típicos recibidos es diferente en cada persona, ni tan siquiera es semejante en quienes tienen el tipo varón o el tipo femenino, puesto que cada persona es irreplicable. En este sentido, no se puede afirmar que las mujeres sean un tipo homogéneo, se puede generalizar “ese género para distinguirlo de otro tipo, pero eso es un tipo *generalizado*. Por lo tanto, no hay tipos reales completos, el tipo real completo es cada mujer y cada varón” (Polo, 2006a, p. 85). En cuarto lugar, esta diferenciación implica una ventaja, puesto que se puede aprender del otro, que tiene algo específicamente superior y considerarle en ese aspecto un modelo a seguir. En quinto lugar, como cada persona humana es diferente actúa de modo distinto, lo que implica que sea necesaria una cierta coordinación de esos tipos (Polo, 1997).

Asimismo, Polo (2006a) afirma que los tipos humanos son complementarios. Sin embargo, Polo (2005) advierte que el hombre y la mujer no son complementarios en el nivel personal. Esa complementariedad permite dividir y organizar el trabajo en función de las diferencias típicas existentes, de modo que cada persona puede contribuir a mejorar la sociedad en función de su capacidad natural, es decir, según su tipo (Polo, 2006a). Por tanto, esta caracterización tipológica del ser humano incide en la necesidad de educar a partir de la diferenciación biológica que conforma cada tipo humano, mientras que algunos partidarios de la coeducación sostienen que las capacidades y las habilidades atribuidas a cada sexo difieren en cada sociedad, razón suficiente para afirmar que no están establecidas biológicamente, sino que su determinación es social (Subirats, 1994). En definitiva, la educación diferenciada parte de unas características naturales recibidas que cada educando tiene y que debe perfeccionar, que son diferentes en el varón y en la mujer, mientras que la coeducación no tiene tan presentes estas diferencias naturales porque considera que su origen no es exclusivamente natural.

No obstante, si la persona se reduce a ser un sujeto, entonces es preciso advertir que la mera convivencia entre sujetos no mejora ni empeora. Lo que permite la mejora de cada ser humano es la coexistencia con otras personas, lo cual no puede decirse de la relación entre sujetos, al ser considerados aislados (Sellés, 2006). Por eso el ser humano porque es persona al actuar aporta, lo que significa que se abre a la relación con otros seres humanos, que también son personas, y no se queda sólo en una mera relación de carácter instrumental (Polo, 2006a). En esta perspectiva encaja la consideración del ser humano como un sistema abierto que indica que no se puede crecer y mejorar como persona de modo aislado. Esta es la diferencia entre el individuo, considerado como un sujeto generalizado, y la persona, ya que esta

aporta y al hacerlo mejora o empeora y con ello mejoran o empeoran las personas que conviven con ella.

Este diferente punto de partida del educando unido a una finalidad distinta de la misma conlleva una vía diferente para lograrlo, lo que implica, en definitiva, un distinto modo de tratar a cada educando. Además, establecer la diferenciación típica como una primera diferencia natural entre los dos sexos conlleva que el perfeccionamiento de lo natural recibido por cada persona es una tarea encomendada a cada quien, que no puede rehusar. Por este motivo la educación diferenciada se centra en la mejora personal de cada educando, sosteniendo que la educación es la ayuda a cada educando para que alcance la perfección de lo natural recibido de la que es capaz. Sin embargo, la coeducación se centra, principalmente, en la mejora personal fundamentada en la igualdad de ambos sexos amparada en la consideración social de que es injusto no tratarles de modo similar, suponiendo que la unión de ambos sexos va a beneficiarles.

En definitiva, es errónea la contraposición de las dos vías educativas porque no es posible fijar una comparativa a nivel global entre ambas, aunque sí es posible establecerla en algunos aspectos educativos que son cuantificables como pueden ser los resultados académicos. Actualmente, los estudios en algunos países anglosajones han determinado que, en líneas generales, los colegios que imparten una enseñanza diferenciada por sexos en el aula obtienen mayores calificaciones en los test. La *National Foundation for Educational Research d'Anglaterra* se encargó de evaluar los efectos del tipo de escuela en la eficiencia académica. Estudió casi 3.000 *high schools*. En su informe publicado el 8 de julio de 2002, señala que el rendimiento académico de chicos y chicas de las escuelas públicas de secundaria de educación separada eran significativamente mejores. [ref. <http://www.nfer.ac.uk/research/>]. El 2001, el *Australian Council for Educational Research* realizó un estudio que comparaba resultados de escuelas con educación separada y escuelas con coeducación, haciendo un seguimiento de la evolución de 270.000 estudiantes durante 6 años. El informe afirmaba que los alumnos educados en aulas de un solo sexo habían obtenido resultados académicos entre un 15% y un 22% mejores que los que iban a escuelas mixtas. También señalaba que en las escuelas de educación separada el plan de estudios era más exigente, el ambiente de trabajo más agradable, y mejor el comportamiento de los alumnos. Sin embargo, esta diferencia en cuanto a los resultados no se puede establecer únicamente por el hecho de la diferenciación sexual en el aula. En este sentido, la mayoría de estos colegios son privados, lo que conlleva que el nivel adquisitivo de estas familias es más alto: variable que es preciso tener presente. También es pertinente tener presente el diferente método de enseñanza de cada profesor. Por tanto, no se puede justificar la diferencia en el

rendimiento académico exclusivamente en función de la vía educativa elegida por los padres porque hay otras variables que también afectan a ese rendimiento y no es sencillo determinar en qué medida se debe a cada una de ellas.

LOS DIFERENTES OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN MIXTA Y LA DIFERENCIADA

Es prioritario que en la definición de cada vía educativa se determine el objetivo principal, lo que conllevaría establecer también el modo y los medios pertinentes para conseguirlos. Los objetivos de la tarea educativa se deben determinar en función del educando, esto debe implicar, necesariamente, una relación entre el objetivo de la educación y la idea antropológica del ser humano. De este modo, en función de cuál sea la atención que cada modelo procure del agente de la educación, se estará poniendo en consonancia un modelo de concepción de la persona diferente.

La coeducación procura proporcionar una educación igualitaria, pero si esto implica considerar a los sujetos a educar como individuos y no como personas sería un reduccionismo. Por tanto, es pertinente la distinción entre individuo y persona. Polo (1993a) advierte que *Individuo* se caracteriza porque es una consideración general del sujeto, en la que todos son iguales porque es uno indiviso entre muchos, lo que significa que todos son iguales en tanto en cuanto que son uno distinto a otro. Sin embargo, *persona* no es *individuo* porque mientras éste es un ser aislado, la persona humana no lo es, ya que si lo fuera, ni coexistiría ni podría destinar su libertad, ni podría ser aceptado y tampoco sabría quién es (Piá, 2001). Asimismo, esta consideración general del sujeto pone el acento en la convivencia entre individuos y no entre personas. Dicha consideración fundamenta una educación igualitaria, sin embargo, esto podría suponer el consiguiente peligro de generalizar la acción educativa. Además, la comprensión de cada ser humano como persona y no simplemente como individuo supone comprender la condición de criatura y, por tanto, que todo ser humano nace como hijo (Polo, 1995).

De este modo, puede señalarse que aquel modelo educativo que pone el acento en la convivencia de los individuos como fundamento de los beneficios en el educando estaría centrando la educación en la socialización entendida por Durkheim (1996) como:

“La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (p. 53).

Mientras que la vía educativa de la educación diferenciada pone el acento en la persona y por eso suscita la sociabilidad entre personas. Naval (1996) diferencia entre la convivencia que pertenece a la naturaleza humana, que se realiza según los tipos humanos, de la coexistencia que está en el nivel personal. Por tanto, hay convivencia humana porque la persona es coexistencia y, en definitiva, coexistir es más que convivir (Polo, 1991). La pura convivencia no mejora a quienes conviven, estos mejoran si se da la coexistencia, es decir, que cada persona aporte y mejore con ello. Además, la coexistencia de personas en la misma aula no implica que todos crezcan en la misma medida. Esto conlleva entender que el crecimiento de cada educando no puede ser igual porque sería concebir el crecimiento personal como el modo de alcanzar unas características que se establecen anteriormente como objetivos finales. Esto supone establecer desde el inicio unas metas que serán las mismas para todos preservando así la concepción igualitaria de la educación. Si alguno no llega a alcanzar esos objetivos se puede particularizar la educación con una ayuda especializada y una atención que no fuera grupal. De modo que la educación individualizada sería dar a cada uno de modo particular lo que se da a todos de modo general.

Si la educación consistiría únicamente en que el educando adquiriera unas características determinadas, entonces esto conllevaría establecer un término en el crecer personal. Además, se plantearía que ese límite fuera el mismo para todos instaurando una concepción igualitaria en la educación como medio para lograr alcanzar esos mismos objetivos. En este caso el fin de la educación sería promover que cada educando alcance la autorrealización personal, lo que supondría que *lo que somos* se identificaría con *quienes somos*. Sin embargo, Polo (2004) afirma que la autorrealización es una pretensión de identidad de sí mismo que supone la autosuficiencia de no contar con Dios. Esta actitud implica que cada persona se considere a sí mismo como *fundamento* independiente y aislado, abdicando de alcanzar el sentido de su ser (Sellés, 2006). Por tanto, según (Altarejos, 2002) se confunde la afiliación con la filiación, en la que la identidad personal es una asunción de valores. La equivocación está en que como se exige actualizar una potencialidad establecida desde el inicio de la educación, la autorrealización pone la potencia antes que el acto. En este caso, autorrealizarse radicaría en llegar al Absoluto, como culminación, pero después del Absoluto ya no hay más. En cambio, Polo (1993b) propone más bien que crecer implica que siempre es posible más. No hay límite en el crecimiento personal. El crecimiento en el orden de la esencia humana es la virtud, en el orden del ser, es el *además*. En definitiva, Polo (2003) sostiene que “el carácter de *además* permite entender que el ser humano es inagotable como acto. Por tanto, que no se consuma en un resultado” (pp. 201-202).

En contraposición a esta concepción, que admite un límite, existe otra diferente, la antropología trascendental de Polo (2006b) que propone que la educación es una ayuda del educador para que cada educando mejore todo lo que pueda. Por tanto, este modelo entiende la educación como “ayudar a crecer” (Polo, 2006b). En resumen, no establece un límite en el crecimiento personal porque cada persona puede crecer de modo irrestricto en el perfeccionamiento de la inteligencia y de la voluntad (Polo, 2003). En definitiva, en la educación lo básico es la actividad del alumno en tanto que de ella derivan los hábitos.

EL MODELO COEDUCATIVO: LA IGUALDAD EDUCATIVA

Uno de los objetivos prioritarios del modelo coeducativo es fomentar la igualdad. De este modo, Sampere (2004) insiste en que no es necesario separar a los sexos si con la educación se pretende lograr los mismos valores o transmitirles los conocimientos idénticos para formar su personalidad y conseguir que sean personas libres y responsables. Por tanto, si están en la misma aula se certifica que el método pedagógico de enseñanza es idéntico. Sin embargo, esta pretendida igualdad a nivel de enseñanza no se puede garantizar porque lo único que se puede autenticar es que el currículo sea el mismo para todos los centros escolares, pero luego cada profesor en el aula es quien realmente lo imparte y quien lo evalúa. De modo que la única existencia de un modelo educativo tampoco refrenda la igualdad educativa absoluta en cuanto a la enseñanza ni tampoco en cuanto al aprendizaje porque no todos los alumnos aprenden lo mismo. En el fondo, se cree que la aceptación de la separación de los sexos en el aula implicaría diferencias en el currículo lo cual acarrearía como consecuencia una divergencia de oportunidades por la desigual competencia educativa con la que ambos sexos accederían al mercado laboral.

No obstante, la confusión radica en considerar que la igualdad tiene que establecerse como si fuera una igualdad numérica, pero la *igualdad* es una relación mental no es algo real porque no hay dos entes iguales. En este sentido, Polo (2006a) esclarece el término de *igualdad* al explicar la noción de *tipo humano*:

“No es que todos sean iguales en el sentido de que el número 2 sea igual a otro número 2, sino que la especie está en todos, pero matizada de tal manera que algo de la especie está más desarrollado en un ser humano que en otro; y eso ocurre con todos, de tal manera que así se establece la igualdad, que no es igualdad numérica, sino igualdad de los que se deben mutuamente respeto, honor” (p. 80).

Tampoco tiene sentido clasificar las personas en géneros, como si se pudiera hablar de *persona masculina* o *persona femenina*, ni tampoco en tipos psicológicos, *personas idealistas*, *pragmáticas*, etc. (Sellés, 2007). Asimismo, Sellés (2006) indica que caben definiciones diferentes de *hombre*, pero no de *persona* porque sería preciso una para cada quién, puesto que no hay dos personas iguales. Por tanto, Polo (1987) insiste en que pretender establecer la igualdad entre personas conllevaría un reduccionismo al tratar de considerarlas como individuos. En conclusión, la imposibilidad de la existencia de dos personas iguales se fundamenta en la afirmación de que cada persona es irreductible (Polo, 2003).

Algunos argumentan que se debe dispensar un trato de igualdad entre los dos sexos fundamentado en que son personas y merecen ser tratadas con respeto por su dignidad personal. Al respecto hay un sentir generalizado que lleva a creer que ambos sexos merecen una igualdad de trato amparada en la dignidad personal, pero en realidad se debería pretender que cada quién sea tratado como merece su condición personal, pero no de modo igualitario, puesto que cada quién es irreductible a otro. Ahora bien, como cada persona es diferente no existen dos dignidades personales *iguales*. Esto implica que no haya dos seres humanos iguales, ni en la naturaleza ni en la esencia ni corpórea ni psíquicamente. Todo ser humano, con independencia del sexo, es persona y tiene una esencia humana y una naturaleza humana, pero las personas no tienen la *misma* esencia, ni la *misma* naturaleza. Esto indica que cada persona es un tipo humano diferente que significa que *reciben* la esencia humana de modo desigual.

En resumen, el trato igualitario no debe ir encaminado a suprimir las diferencias naturales entre los dos sexos porque conllevaría que no se les estaría tratando como personas irreductibles. Además, el trato igualitario, que promueve la coeducación no puede aspirar a que tanto las chicas como los chicos tomen decisiones iguales, porque conllevaría uniformar al varón y a la mujer, olvidando que son dos tipos humanos diferentes ya que sus condiciones iniciales naturales con las que nacen no son similares. Por tanto, según Llanes (2006):

“No parece muy adecuado tratar de educar en la uniformidad homogénea a todos los seres humanos puesto que ello elimina la creatividad, la posibilidad de desarrollar las características individuales propias que pueden ayudar a dar soluciones originales y positivas a nuestra sociedad” (p. 31).

La uniformidad o trato igualitario en la acción educativa no fomenta que esta acción contribuya a ayudar a que cada persona consiga *crecer todo lo que pueda*. Por tanto, no conviene confundir igualdad con uniformidad en el trato educativo.

EL MODELO DIFERENCIADO: LA AYUDA AL CRECIMIENTO PERSONAL

La educación diferenciada considera que la socialización es uno de los elementos constitutivos del proceso educativo, pero no el único ni el fundamental. Junto a la socialización se da también la sociabilidad, ya que para esta vía educativa el énfasis está en entender la educación como una ayuda al crecimiento personal. Se fundamenta para ello en un modelo antropológico que concibe al ser humano como dual. Según Polo (2003) si el ser humano es dual, también son duales todas las dimensiones humanas. Por tanto, la vida humana se organiza según dualidades en la medida en que el ser humano es una realidad compleja. En este sentido, la primera dualidad a nivel esencial es la determinada por la inteligencia y la voluntad (Polo, 2004). En cambio, a nivel de la naturaleza la primera dualidad es la tipológica, conformada por la sexualidad, el varón y la mujer. En definitiva, es necesario tener presente estas dualidades para establecer correctamente en qué ha de consistir la educación. Además, la dualidad de dos miembros implica la diferenciación de ambos (Polo, 1991).

La consideración del ser humano como dual caracteriza a la educación de un modo particular, ya que es una relación dual entre personas: el educador y el educando. El educador es quien tiene la responsabilidad de educar a quien tiene a su cargo que es el educando, pero eso no quiere decir que le sustituya en su tarea de ir forjando una educación. Más bien, habría que decir que la educación no consiste en ayudar al ser humano a resolver sus problemas, sino en asistirlo para su mejora y su crecimiento humano, desde el cual deberá él –y no el educador– solucionar sus dificultades. Así entendida la educación comporta que la concepción dual del ser humano implica que también la educación sea dual y, por tanto, sea preciso establecer una doble dimensión educativa: por un lado, la enseñanza y, por otro, la formación. Esta dualidad está conformada en función de las dos potencias espirituales, la inteligencia y la voluntad. La enseñanza tiene que ver con la adquisición de los hábitos intelectuales y la formación con la adquisición de las virtudes o hábitos de la voluntad. Por tanto, la concepción dual del ser humano, que caracteriza a la educación, advierte la necesidad de entender que toda acción educativa conlleva la adquisición de los hábitos, tanto intelectuales como morales (Altarejos y Naval, 2004).

Además, la principal finalidad del educador será lograr que las personas que tiene a su cargo alcancen ser las mejores personas que cabe que sean. Esto supone determinar qué significa mejorar como persona y cuándo se puede establecer que una persona mejora. En este sentido, la mejora de la persona incluye el perfeccionamiento de la naturaleza recibida, es decir, la esencialización, entendida como adquisición de hábitos intelectuales y morales que perfeccionan a la inteligencia y a la voluntad, pero también engloba la optimización de la persona. Por tanto, es

preciso establecer un doble crecimiento: el de la esencia y el del acto de ser personal. Precisamente, se entiende por *optimización* la libre destinación que la persona realiza del perfeccionamiento que ha adquirido a nivel esencial. En definitiva, la persona mejora cuando dona y entrega todas esas virtudes adquiridas. Esta donación implica que entrega a otra persona esos dones esenciales que constituyen esas perfecciones adquiridas a través de los hábitos, de este modo quien dona la virtud adquirida está amando. Esto se comprende porque la persona se caracteriza porque ama, por eso Polo (2003) insiste en que el trascendental personal más radical es el amar personal. En este sentido, Polo (2010) señala que la *sindéresis* es la conexión entre el querer de la voluntad y el trascendental personal amar.

La educación consistiría en la ayuda que el educador ha de proporcionar al educando para que crezca en el perfeccionamiento de la naturaleza recibida. En este sentido, esta ayuda ha de ser doble porque el educador le ayudará a crecer, primero, en la adquisición de los hábitos intelectuales y de los hábitos morales o virtudes y, segundo, en la ayuda para comprender en qué consiste la optimización de la persona, que es la destinación del perfeccionamiento humano, según el trascendental personal del amar.

EL FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA

El fundamento de la educación personalizada radica en que cada educando es una persona diferente de otras, en la medida en que es única e irreplicable. Por tanto, la meta en el ámbito educativo no puede ser única, la misma para todos, como si la educación consistiría en llegar a ser un *tipo ideal* generalizado. En la medida en que esta diferenciación está presente, la educación implica personalizar la ayuda y no únicamente individualizarla porque educar significa atender a cada persona teniendo presente las diferencias tipológicas básicas de cada sexo. Además, la atención de estas diferencias conlleva entender que cada persona tiene un crecimiento diferente al de los demás. Por eso, Sax (2006) señala que la principal aportación de la educación diferenciada no es la mejora del rendimiento escolar, sino la contribución a que los chicos y las chicas mejoren sus expectativas personales.

También Polo (2006a) indica que, en la tipología varón-mujer, aunque existe un tipo generalizado de cada uno, es preciso advertir que el tipo de cada quién no es homogéneo. En este sentido, cada persona es diferente por lo que no cabe un tipo humano uniforme masculino y otro femenino. De este modo el carácter único e irreplicable de la persona comienza con la natural diferenciación tipológica entre varón y mujer. Pero también es preciso no perder de vista que cada tipo, al ser distinto, tiene un diferente modo de perfeccionarse. De ahí que atender a esa diferen-

ciación es un elemento imprescindible de la tarea educativa. Por tanto, la ayuda que el educador ha de volcar en el educando, según la diferente tipología, ha de tener en cuenta esa diferenciación para llevar a cabo la adecuada tarea educativa. Si en el modelo coeducativo la homogeneización permitiera esa diferenciación, entonces se podría señalar que en eso consistiría la educación personalizada.

La distinción entre *persona* e *individuo* aconseja que no se deba educar para *igualar* lo desigual. Y esa misma distinción implica la conveniencia de la educación personalizada. No tener presente esta distinción, en el ámbito educativo, conlleva una generalización. Por tanto, la uniformidad en el ámbito educativo supone, entre otras cosas, la falta de reconocimiento de las diferencias; el que unos se amolden a otros, pero así se deja de cultivar las diferencias tipológicas porque no se potencian, sino que se inhiben. En la interpretación sugerente que Polo (2010) hace del hábito de la sindéresis, señala que éste hábito es el puente entre lo personal y lo natural. El hallazgo de la sindéresis se debe a S. Jerónimo, en el siglo IV que la denominó la chispa de la conciencia². Para definirla se acude a describir su cometido, por eso lo que mejor la define es la “*apertura de la persona a lo inferior a ella*” (Sellés, 2006, p. 573), es decir, que la persona está abierta hacia la esencia y la naturaleza humana. Esta apertura consiste en la activación de la inteligencia y de la voluntad y, por medio de ellas, de las facultades sensibles que lleva a cabo la sindéresis.

El hábito de la sindéresis, como todo hábito, es susceptible de crecimiento, por eso tiene sentido tenerlo presente en la tarea educativa. Es innato y, por tanto, no puede perderse porque no es adquirido. Pertenece a la esencia, por eso es algo recibido y no es el mismo en todas las personas, lo que implica una diferente activación en cada una de ellas. La pertenencia a la esencia conlleva también su dependencia del acto de ser personal, por lo que la activación de la inteligencia y la voluntad depende directamente de la sindéresis e indirectamente de la persona, que es quien activa la sindéresis. En definitiva, la educación debe atender las diferencias naturales de la tipología básica, pero también la diferente activación que cada persona es capaz y, además, tiene sentido que la educación sea una ayuda porque la tarea educativa consistirá en enseñar a cada persona cómo activar la sindéresis para que logre todo el crecimiento del que es capaz.

La sindéresis, como fundamento antropológico de la educación diferenciada, se justifica, entre otras razones, porque su tarea es similar a la que se lleva a cabo en la actividad educativa. Ciertamente, la tarea del buen educador es similar a la

2 “Scintilla conscientiae in Cain quoque pectore, postquam eiectus est de Paradiso, non extinguitur, et qua victi voluptatibus, vel furore, ipsaque interdum rationis decepti similitudine, nos peccare sentimus”, *Glosa ordin. Ezechiel*, I, c. 1 (PL 25, 22 A-B).

que realiza la *sindéresis* en el ser humano, en la medida en que “este hábito cumple la función de actualizar las potencias de la inteligencia y la voluntad” (Izaguirre y Moros, 2007, p. 57); por eso “el educador acierta si ayuda a que las energías del alumno se pongan en marcha” (Polo, 2003, p. 134). Esta cuestión acerca del papel de la *sindéresis* en la educación de los hábitos es muy relevante para los profesionales de la educación. Precisamente, los educadores han de procurar que la persona a quien desean educar ejerza una mayor activación de este hábito porque con ello el educando logrará un mayor perfeccionamiento de la naturaleza recibida. Pero no se trata de una mera activación, sino que dicha activación ha de tener en cuenta la singularidad de los tipos sobre los que recae esa actividad educativa. Y es dicha singularidad la que permite afirmar que en la *sindéresis* puede encontrarse la fundamentación de la educación diferenciada.

CONCLUSIONES

Los objetivos que pretenden los dos modelos educativos a los que nos hemos referido –la coeducación y la educación diferenciada– son diferentes. La educación diferenciada considera la educación como una ayuda al crecimiento personal, mientras que la coeducación busca la adaptación. No obstante es plausible que en un modelo coeducativo se pueda considerar la ayuda al crecimiento personal, aunque por su misma finalidad, el objetivo es la igualdad entre los diferentes tipos, más que el crecimiento de cada quién. Este diferente objetivo de la educación conlleva que la educación diferenciada insista en las diferencias de la dualidad tipológica básica conformada por el varón y la mujer y que tenga presente también la diferente activación de la *sindéresis* que cada persona es capaz. Mientras que la coeducación se centra en educar en igualdad a los educandos.

La diferenciación que se atiende en la educación diferenciada tiene como fundamento antropológico el hábito de la *sindéresis*, en la medida en que la acción educativa recoge el modo de proceder de la *sindéresis*, por la distinta activación que tiene la inteligencia y la voluntad. Esta atención implica educar en función de cómo sea esa activación. Si la educación consiste en un crecimiento, es pertinente tener en cuenta las dos dimensiones de la educación: la enseñanza y la formación. Ambas parten de la activación de la *sindéresis*, la enseñanza porque radica en una adquisición de hábitos intelectuales y, la formación, en cuanto que adquisición de virtudes.

En definitiva, la educación personalizada implica la atención a las diferencias naturales que conlleva la dualidad tipológica básica, varón y mujer. Además, también es pertinente comprender que el crecimiento de cada persona no puede limitarse a la adscripción de unos mismos valores para todos en términos de igualdad

porque esto conllevaría una uniformidad en la educación. La atención a la activación de la sindéresis implica considerar que, además, de la diferenciación típica está la esencial, es decir, la que cada persona alcanza con la adquisición de los hábitos, que tampoco puede ser idéntica para todos. De este modo se salvaguarda la diferenciación trascendental de cada persona y se confirma que el fin de la educación sea el crecimiento de cada persona, sin considerarlo como una generalización.

Fecha de recepción del original: 25 de febrero de 2014

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 11 de junio de 2014

REFERENCIAS

- Altarejos, F. y Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Altarejos, F. (2002). El problema de la identidad en la praxis social: afiliación y filiación. *Studia poliana*, 4, 61-80.
- Altarejos, F. (2006). La lógica del debate. Educación diferenciada-coeducación. En E. Vidal (Coord.), *Diferentes, Iguales, ¿Juntos?* (pp. 225-250). Barcelona: Ariel.
- Camps, J. (2007). *Apuntes sobre la evolución y situación actual de la educación diferenciada*. En Actas del I Congreso Internacional sobre Educación diferenciada, *El tratamiento del género en la Escuela* (pp. 215-256). Barcelona: EASSE.
- Calvo, M. (2005). *Los niños con los niños, las niñas con las niñas*. Córdoba: Alzumara.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Enkvist, I. (2004). *El discurso europeo actual sobre educación*. Pamplona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Fize, M. (2003). *Les pièges de la mixité scolaire: réussite des filles et échec des garçons, désarroi des élèves et*. París: Presses de la Renaissance.
- Izaguirre, J. M. y Moros, E. R. (2007). *La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo*. Cuadernos de Anuario Filosófico, nº 197. Pamplona: Serie Universitaria.
- Llanes, I. (2006). Las bases de la convivencia entre los sexos. En E. Vidal (Coord.), *Diferentes, Iguales, ¿Juntos?* (pp. 15-39). Barcelona: Ariel.
- Naval, C. (1996). En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de L. Polo. *Anuario Filosófico*, 29(2), 869-883.
- Piá, S. (2001). *El hombre como ser dual*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1964). *El acceso al ser*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1987). *Ricos y pobres. Igualdad y desigualdad*. Cuadernos de Empresa y Humanismo, nº 11. Pamplona.
- Polo, L. (1991). La coexistencia del hombre. En *Inmanencia y trascendencia*. Actas

- de las XXV Reuniones Filosóficas. Facultad de Filosofía de la Universidad de Navarra, vol. I, 34-46.
- Polo, L. (1993a). Libertas transcendentalis. *Anuario Filosófico*, 26(3), 703-716.
- Polo, L. (1993b). *Presente y futuro del hombre*. Madrid: Rialp.
- Polo, L. (1995). El hombre como hijo. En J. Cruz Cruz, *Metafísica de la familia* (pp. 317-325). Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (1997). *Ética. Hacia una versión moderna de los tiempos clásicos*. Madrid: Aedos.
- Polo, L. (2003). *Antropología trascendental. La persona humana*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2004). *El yo*. Cuadernos de Anuario Filosófico, nº 170. Pamplona: Serie Universitaria.
- Polo, L. (2005). *La libertad trascendental*. Cuadernos de Anuario Filosófico, nº 178, Pamplona: Serie Universitaria.
- Polo, L. (2006a). *La esencia humana*. Cuadernos de Anuario Filosófico, nº 188. Pamplona: Serie Universitaria.
- Polo, L. (2006b). *Ayuda a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Polo, L. (2010). *Antropología trascendental II. La esencia de la persona humana*. Pamplona: Eunsa.
- Riordan, C. (1990). *Girls and boys in school: together or separate?* New York: Teachers College Press.
- Sampere, E. M. (2004). La Constitución y la educación mixta igualitaria. *Revista de Educación*, 6, 55-64.
- Sax, L. (2006). Por qué el género importa. Lo que los padres y profesores deberían saber acerca de la ciencia emergente de la diferencia de sexos. En E. Vidal (Coord.), *Diferentes, Iguales, ¿Juntos?* (pp. 179-188). Barcelona: Ariel.
- Sellés, J. F. (2006). *Antropología para inconformes*. Madrid: Rialp.
- Sellés, J. F. (2007). Las dualidades de la educación. *Educación y educadores*, 10, 135-160.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Vidal, E. (2006). La educación diferenciada: una opción para la convivencia y la resolución de conflictos. En E. Vidal (2006), *Diferentes, Iguales, ¿Juntos?* (pp. 171-178). Barcelona: Ariel.