
Igualdad de oportunidades entre los sexos y libertad de enseñanza. Una aproximación desde la política de la educación

por Juan GARCÍA GUTIÉRREZ
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Como es sabido, la Política de la Educación se ocupa del estudio de las políticas públicas de educación desde una doble vertiente, la *policy* y la *politics*. Esta doble vertiente expresa la complejidad de la realidad política en el contexto educativo, y la necesidad de aproximarnos a las políticas educativas de una forma global. No sólo como meros programas de acción o medidas para la consecución de determinados fines (*policy*), sino también como una actividad entroncada en el uso del poder y, por tanto, controvertida y conflictiva (*politics*). En efecto, las políticas educativas no pueden ser estudiadas desde un enfoque meramente descriptivo, sin entrar en analizar el papel que juegan en su configuración la concurrencia y la lucha entre ideologías y partidos políticos distintos, la presión de grupos de *lobbies* en el quehacer político educativo o qué intereses o modelos antropológicos hay detrás de toda deli-

mitación de finalidades y objetivos educativos (Cfr. Puelles Benítez, 1996).

Desde esta perspectiva y a mi juicio, uno de los principales objetivos de la Política de la Educación es, justamente, esclarecer y dilucidar hasta qué punto las políticas educativas son realmente educativas. Es decir, hasta qué punto responden efectivamente al interés superior del niño y no a otro tipo de intereses, por muy legítimos que puedan ser [1]. Tal y como aparece recogido tanto en la Declaración (ONU, 1959) como en la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) *en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las autoridades administrativas o los órganos legislativos (...) una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño* (art. 3); interés superior que coincide con su *desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social, en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad* (ONU, 1959, Principio

2). Nuestra Constitución (art. 27.2), por su parte, también tiene en cuenta estos aspectos al situar como finalidad [2] de nuestro sistema educativo el *pleno desarrollo de la personalidad humana*.

Recientemente, aparecía publicado en el diario El País (2.2.04) un artículo titulado: «Mataron a Heidi». En él se habla de un escándalo aparecido en Alemania por dopaje, que afecta a más de 500 deportistas. Estos deportistas ahora sufren las consecuencias del consumo de esteroides (cáncer de testículos y de ovarios, enfermedades de corazón, tumores de hígado, etc.), en muchos casos, suministrados sin su conocimiento. Para personificar la noticia, narran la historia de Heidi Krieguer, campeona europea de lanzamiento de peso en 1986, a quien durante cierto tiempo también se le suministraron esteroides sin su consentimiento. Este consumo le produjo un proceso de masculinización, hasta el punto que recientemente ha solicitado una operación de cambio de sexo.

Esta noticia puede hacernos reflexionar sobre la importancia que tiene el respeto de la dignidad de la persona en todas aquellas facetas que ésta abarca. En concreto, en el ámbito educativo, no respetar esa singularidad y dignidad propia de la persona que aprende, sus diferencias sexuales, sus diferentes estilos en el aprendizaje o sus distintos intereses académicos puede llevarnos a concebir la educación no como una acción intencional encaminada a su pleno desarrollo, sino más bien como un proceso de simple adiestramiento o como mera socialización

en los valores dominantes en una sociedad.

Con esta reflexión inicial, sobre el respeto a la identidad sexual de los alumnos [3], quiero poner de manifiesto que esa identidad sexual del educando no es algo ajeno al proceso educativo. El docente cuando interactúa con los alumnos no se dirige a un intelecto abstracto, olvidando la realidad que tiene delante, sino que se dirige a una persona humana, que tiene inteligencia y también un cuerpo sexuado, y dicho cuerpo sexuado no es algo secundario. Todos sabemos que junto a la autoestima o el autoconcepto, un elemento importante de esa identidad personal del educando lo constituye su identidad sexual. Pero esta identidad sexual no es algo que se construye sólo a partir del hecho biológico; también es algo en lo que intervienen los procesos culturales dominantes en una sociedad y por tanto, donde la familia y la escuela juegan un papel muy relevante. La distinta consideración de las relaciones entre el sexo, como hecho biológico y el género, como su correspondiente construcción simbólica, va a originar distintos marcos teóricos de referencia en el ámbito pedagógico, como iremos viendo a lo largo de este trabajo.

2. Diferencia sexual y discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza

A pesar de la importancia capital que tiene enseñar a los alumnos y alumnas el significado y alcance moral de la igualdad intrínseca de todos los seres humanos, como horizonte que puede contribuir

decisivamente a formar una idea de lo humanamente justo, que los capacite para entender las diferentes situaciones de injusticia y maltrato humano allí donde ocurran (F. Gil, 2003), no por ello podemos obviar las diferencias que existen entre los alumnos. Tampoco se puede identificar la igualdad como horizonte ético con un igualitarismo pedagógico que iría en detrimento justamente de la propia idea de igualdad que se trata de transmitir. Este hecho nos obliga a reflexionar sobre cuándo la diferencia sexual, en este caso, es un motivo de discriminación negativa para la mujer en la esfera de la enseñanza.

Esta cuestión es de gran importancia por cuanto en ocasiones se utiliza el término discriminación como arma política para desacreditar unos planteamientos y ensalzar otros, sin que necesariamente se hayan argumentado suficientemente. El valor emotivo que posee el término en el lenguaje común actúa en detrimento de una reflexión consciente sobre las condiciones y ámbitos donde efectivamente aparece tal discriminación. Actualmente, en la mayoría de los casos basta tildar un modelo o unas prácticas educativas con el calificativo de «discriminatorias» para que éstos pierdan todo su valor, y quien que así los caracteriza se ahorre las razones de su crítica. Por ello es conveniente analizar en primer lugar a qué nos vamos a referir cuando utilizamos el término discriminación.

Si partimos de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de las Naciones Unidas de 1979, y de la Convención

relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de la Unesco de 1960, podemos definir la discriminación como *toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo, que tenga por objeto o resultado, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales, en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera* (ONU, 1979, art. 1). En concreto, la discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza tiene que ver con *toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en el sexo que tenga por finalidad o efecto limitar su presencia a un nivel inferior de educación, excluirla en el acceso a la enseñanza, o destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza* (Unesco, 1960, art. 1).

En consecuencia, tenemos que las principales características que definen la discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza van a estar relacionadas con la cuestión de la «igualdad de trato»; esto es, podremos denunciar que efectivamente existe discriminación hacia la mujer en la esfera de la enseñanza siempre que no exista tal «igualdad de trato».

Ahora bien, ¿cómo podemos entender esta «igualdad de trato»? A mi juicio, podemos interpretar la «igualdad de trato» que recoge la Convención (Unesco, 1960) desde dos perspectivas. En efecto, conviene diferenciar entre un *trato jurídico* y un *trato pedagógico* para esclarecer qué

ámbitos son especialmente sensibles a la discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza, y por lo tanto, qué medidas pueden introducirse para remediarlo. Esta diferenciación también es oportuna por cuanto el *trato jurídico* se relaciona con el ideal político de la igualdad de oportunidades en educación.

3. «Igualdad de trato» desde una perspectiva pedagógica: curriculum oculto y acto pedagógico

Cuando la Convención de la Unesco previamente citada, se refiere a la «igualdad de trato», lo hace desde una perspectiva eminentemente jurídico-política, no pedagógica. Sin embargo, en nuestras sociedades occidentales el terreno pedagógico es actualmente el ámbito más sensible y vulnerable a la discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza. La igualdad en el trato desde una perspectiva pedagógica se relaciona con dos ideas: el «curriculum oculto» y el «tacto pedagógico».

Podemos afirmar que, actualmente, existe un acuerdo generalizado en que el *curriculum oculto* constituye la principal fuente de discriminación para la mujer en la esfera de la enseñanza. El curriculum generalmente se entiende como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles del sistema educativo. Sin embargo, frente a esta definición de curriculum ofrecida desde las Administraciones Públicas como algo definido, explícito y bajo supervisión oficial, los trabajos de Phillip Jackson (1968), en la década de los sesenta, pu-

sieron de manifiesto la existencia de otra dimensión que, a menudo, solía pasar inadvertida para los propios docentes y que él denominó *curriculum oculto*.

Las principales características de éste otro tipo de «curriculum» son: la falta de intencionalidad educativa en el aprendizaje de normas, valores y conocimientos; la ausencia de control; y su aleatoriedad (G. Vázquez, 1985, 175). Como señala el profesor Jaume Sarramona (1989, 214), la noción de *oculto* sugiere bien a las claras que se trata de una dimensión curricular que ha escapado a la planificación, y que por ello incide en los sujetos de manera inconsciente. Por estas características, las prácticas sexistas que pueden desarrollarse en la institución escolar van a estar asociadas al curriculum oculto, como un espacio preferente a través del cual penetran en la escuela los *estereotipos sexistas* [4] dominantes socialmente. Algunos autores (Subirats, 1994, 63) también señalan como muestra de este sexismo, la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza; el androcentrismo de la ciencia; o el androcentrismo en el lenguaje o los libros de texto.

Otro elemento que a mi juicio incide en la aparición del sexismo en las prácticas educativas es la ausencia de lo que el profesor Max van Manen (1998, 148 y ss.) ha denominado *tacto pedagógico*. En efecto, la falta o la ausencia de este tipo de «tacto» en el docente hace que la educación no contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos provocando que la educación se convierta en una forma de manipular y controlar a

los niños por algún motivo que está fuera de la esfera de su interés. A mi juicio, las prácticas sexistas en educación son, en definitiva, prácticas carentes de tacto pedagógico.

El tacto no es un simple deseo o habilidad para llevarse bien con los demás, «buena educación» o cortesía, señala van Manen. El tacto pedagógico, afirma, se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños. Tener tacto significa que respetamos la dignidad y la subjetividad de la otra persona, el alumno, y que tratamos de ser receptivos y sensibles a la vida intelectual y emocional de ellos. El tacto es la práctica sensible de prestar atención.

Uno de los principales motivos por los que me parece importante hablar del «tacto pedagógico» en un discurso sobre la discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza, es porque el tacto, al estar al servicio de la persona hacia la que se dirige —el alumno o la alumna—, puede ayudar a descubrir la singularidad, lo que es único y diferente en el niño sin caer en la creación de estereotipos sobre los alumnos (conducta muy corriente y generalizada en la enseñanza). Se «etiqueta» al niño como «agresivo» o a las niñas como «pasivas»; al niño como «inquieto» y a las niñas como «aplicadas». En última instancia, estas «etiquetas», están impidiendo una «relación cara a cara» con el niño o la niña, están impidiendo una relación sin prejuicios que sesguen las expectativas del docente sobre lo que puede hacer o hasta dónde puede llegar un alumno o una alumna.

El tacto pedagógico al estar orientado hacia el alumno, ayuda al docente a salir de sí mismo, de su mundo, y acercarse al mundo del niño, de sus experiencias y sus vivencias. Es así como el docente tiene la posibilidad de actuar por el verdadero interés (bien) del niño.

Por último, y paradójicamente a lo que cabría esperar como efecto de las prácticas sexistas que pueden estar presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estos sesgos, sin embargo, no parecen incidir en los resultados académicos de las alumnas. En efecto, algunos autores señalan que se ha producido una «feminización del éxito escolar» [5] (C. Gómez Bueno, 2001) ya que a pesar de ser mayor el número inicial de chicos escolarizados —ya que nacen más niños—, es mayor el número de alumnas que finalizan con éxito la educación obligatoria (CIDE, 2001). También, en los estudios superiores, actualmente seis de cada diez nuevos titulados universitarios son mujeres (El País, 26.5.2004). Este hecho, también generalizado en países de nuestro entorno, ha llevado a la profesora Arnot [6] a señalar cómo las investigaciones emprendidas en Inglaterra sobre el menor rendimiento de los niños han generado un efecto perverso porque, en determinados círculos de la opinión pública, se ha concluido que hay una cultura femenina en la escuela que discrimina a los niños.

4. «Igualdad de trato» desde una perspectiva jurídico-política

En efecto, como ya dijimos, la Convención va a entender la «igualdad de

trato» desde una perspectiva eminentemente jurídico-política. Algo que se relaciona muy especialmente con el ideal político de la igualdad de oportunidades, bien como igualdad formal o bien como igualdad material de oportunidades.

Aunque el hecho educativo se pierde en el tiempo, la intervención del Estado en educación es algo relativamente reciente. Uno de los principales motivos por los que el Estado va a intervenir en educación es por razones de equidad (E. G. West, 1994; J. Calero, & X. Bonal, 1999). En efecto, el ideal igualitario del Estado social mueve a la educación a convertirse en un instrumento eficaz para garantizar la movilidad e igualdad social. Por lo tanto, el sistema educativo es convertido por el Estado en un gran aparato para luchar contra las desigualdades sociales, y por tanto garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos. N. Bobbio (1993) planteará la igualdad de oportunidades como la aplicación de una regla de justicia; según él, se trata de un principio que apunta a situar a todos los miembros de una sociedad en el mismo punto de partida para la competición de la vida (p. 78).

Desde esta perspectiva, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (art. 10) señala una serie de medidas que dotarán de contenido específico a las políticas sobre igualdad de oportunidades entre los sexos. Estas medidas se relacionan con dos formas de entender la igualdad de oportunidades que veíamos antes: la igualdad formal y la igualdad material

de oportunidades. Otro asunto importante, ligado a este tema, es ver qué tipo de igualdad de oportunidades puede garantizar mejor el Estado a través su intervención en la enseñanza.

4.1. La igualdad formal de oportunidades

La igualdad formal de oportunidades atiende principalmente a medidas relativas al acceso a la enseñanza. La igualdad entre los sexos se aplica justo en el momento de entrada al sistema educativo, garantizando, justamente, eso mismo, la entrada, el acceso con independencia del sexo de los estudiantes. Este tipo de igualdad se expresa en el reconocimiento del derecho a la educación, entendido como el disfrute de una educación básica.

Desde esta perspectiva formal la igualdad de oportunidades implica según la Convención (ONU, 1979, art. 10) los siguientes aspectos: el acceso a los mismos programas de estudio; a los mismos exámenes; a la obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías; a personal docente del mismo nivel profesional; a locales y equipos escolares de la misma calidad; el acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación familiar; a las mismas oportunidades para la obtención de becas; y por último, las mismas oportunidades en el acceso a la educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos.

A mi juicio, este tipo de igualdad es el que mejor puede garantizar el Estado a través de sus políticas públicas. En efecto, en nuestro sistema educativo la Constitución (art. 27) así como los demás instrumentos jurídicos que la desarrollan (de la LODE a la reciente LOCE) velan por el cumplimiento de estos aspectos. Sin embargo, la cuestión del acceso no está definitivamente resuelta en todos los sistemas educativos. Aunque en los países occidentales es una cuestión prácticamente garantizada, no sucede lo mismo en los países en vías de desarrollo, donde según los datos del reciente Informe de Unicef (2004) sobre la situación de la infancia en el mundo, aún hay 65 millones de niñas sin escolarizar (10 millones más que niños en esa misma situación).

4.2. Igualdad material de oportunidades

Entre los objetivos que podemos considerar desde la óptica de una igualdad material de oportunidades según la Convención (ONU, 1979, art. 10) cabe citar los siguientes: favorecer unas mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional; la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza; y por último, la reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas

para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente.

Aunque jurídicamente estos aspectos de la igualdad material de oportunidades también están garantizados por nuestra legislación educativa, su efectiva realización es algo que ya no depende exclusivamente del Estado. Por ello, la igualdad material de oportunidades es más difícilmente garantizable —en sentido real— por el Estado. Por ejemplo, aunque el Estado garantiza una orientación escolar no sexista va a depender del profesor de turno y de su «tacto pedagógico» que esa orientación en efecto, no sea sexista. Por otra parte, esta igualdad material de oportunidades va a ser interpretada de forma distinta según la orientación ideológica (socialdemócrata o liberal) de los partidos que gobiernen. En este sentido, podemos distinguir entre una igualdad de oportunidades como «igualdad en el tratamiento», y una igualdad de oportunidades como «igualdad de resultados».

4.2.1. «Igualdad en el tratamiento» y coeducación

El auge en Europa de las ideologías políticas socialdemócratas llevará a los Estados a realizar grandes inversiones económicas en los sistemas educativos en la expectativa de que dichas inversiones van a proporcionar un mayor desarrollo y crecimiento económico a los Estados. Aparece en esta época la concepción de la educación como factor clave en el crecimiento económico y se crea una mayor sensibilidad para realizar un mayor es-

fuerzo institucional de inversión en educación. De esta forma aparece una preocupación por la igualdad en el tratamiento educativo.

Desde esta orientación, el mismo tratamiento (en cuanto a contenidos, espacios y tiempo de escolaridad) favorecería la igualdad de oportunidades educativas, que a su vez, se convertiría en igualdad de oportunidades sociales, dada la fuerte asociación de la ocupación y los ingresos con el nivel de estudios (Enguita, 1997, 77). En estas políticas educativas las instituciones escolares (siguiendo el modelo de las *comprehensive schools* inglesas [7]) agruparán a chicos y chicas de diferentes clases sociales y grupos étnicos durante un mismo período de tiempo con un mismo currículo.

Desde esta óptica de la igualdad de oportunidades como «igualdad en el tratamiento» educativo, la diferencia sexual en la enseñanza va a ser planteada, desde una educación conjunta de chicos y chicas, como estrategia para reducir la aparición de sesgos sexistas en las prácticas escolares y lograr el objetivo de la igualdad de oportunidades entre los sexos. De esta forma se va a estimular, siguiendo las recomendaciones de la Convención (ONU, 1979) una *educación mixta*. Un tipo de educación mixta que, por su generalización, requiere una especial atención es la denominada *coeducación*.

En este sentido los planteamientos coeducativos son heterogéneos y no constituyen tanto una política de escolarización como una auténtica filosofía

educativa. De hecho, los planteamientos coeducativos conllevan generalmente una escolarización mixta pero también, paradójicamente, son defendidos desde una política de escolarización diferenciada por sexo. Como comenta Pilar Ballarín (1984), estas nuevas tendencias se fundamentan en la necesidad de que las chicas cultiven su propio espacio —su propia fuerza— fuera de las influencias de los varones. Ello no significa que la educación mixta no siga apareciendo como la meta deseable, se trata, sin duda, de estrategias temporales hasta que las mujeres cobren seguridad y aprendan a enfrentarse en vez de someterse (p. 195).

Como hemos dicho, los planteamientos coeducativos van a compartir una misma filosofía educativa aunque puedan diferir en la política de escolarización. Esta filosofía educativa a mi juicio tiene dos peligros. Por un lado, erigir un modelo antropológico que podríamos caracterizar como historicista [8], y por otro, confundir educación con socialización [9].

Hay que señalar también el peligro que para el pluralismo educativo entraña la generalización de esta orientación filosófica, presente ya en la mayoría de los Planes de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de las Administraciones Públicas. Esta generalización anula, o en el mejor de los casos, limita el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos salvaguardado tanto por nuestro marco constitucional como por las Declaraciones y Pactos Internacionales ratificados por España [10].

Por este motivo, a mi juicio y siguiendo las recomendaciones de la Convención (1979) es más conveniente hablar de, y en su caso poner en práctica, una «educación mixta», precisamente para dar cabida al pluralismo y a la libertad de elección de los padres. En última instancia, el planteamiento educativo de una escuela, su modelo educativo o carácter propio, es algo que es propuesto por el titular del centro (en caso de centros privados) o elaborado por la comunidad escolar a través del Proyecto Educativo de Centro (en caso de centros públicos), pero en ningún caso debe ser algo impuesto desde el Estado o las Administraciones Públicas correspondientes.

4.2.2. «Igualdad en los resultados» y educación diferenciada por sexos

Otra forma de interpretar esta igualdad material de oportunidades es entenderla como «igualdad en los resultados». Desde esta perspectiva se entiende que para lograr una mayor igualdad entre los estudiantes es necesario tratar a cada cual según sus características propias. El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos (LOCE, Preámbulo, 2002).

El objetivo de esta orientación de la igualdad de oportunidades se centra en lograr la igualdad entre los estudiantes al final del proceso educativo de forma que todos se encuentren en la misma situación de partida bien para proseguir

estudios, bien para acceder al mercado laboral. En este sentido, entran en juego los programas de educación compensatoria, todo tipo de estrategias para personalizar la enseñanza o el ofrecimiento de diversos itinerarios formativos que se adapten a las capacidades e intereses de los estudiantes (Cfr. E. Nasarre, 2003). Aquí surge el reto pedagógico de salvar la unidad atendiendo a la diversidad no sólo cognitiva y de sexos sino también social y cultural.

En este contexto cabe enmarcar la *educación diferenciada por sexo* (o «educación segregada» como es calificada desde algunos discursos críticos con este tipo de educación). Una educación de este tipo en el pasado estuvo vinculada en muchos casos a un modelo antropológico biologicista [11]. Este modelo construye la personalidad femenina, su identidad, en función de la masculina, en términos de dependencia o subordinación. La educación segregada, en este sentido, no sólo era una política de escolarización diferenciada por sexo, sino que partiendo de este modelo antropológico se le asignaba a la educación la función de preparar a cada sexo para el destino social que le correspondía: la mujer educada para el ámbito doméstico, privado, y el hombre, para ejercer una profesión en el ámbito público. En la actualidad existen las suficientes garantías tanto jurídicas como pedagógicas para que estas visiones sobre la mujer no sean transmitidas ni a través de las enseñanzas, ni de los modos de escolarización. Hay que subrayar también como, en general, el único tipo de crítica que se realiza a esta forma de educación estriba en tildarla de «segre-

gada» o «separada», recurriendo a la valencia negativa que tienen socialmente estas palabras para producir un *sentimiento* (y subrayo el término «sentimiento») de rechazo ante estos planteamientos educativos.

Sin embargo, la educación diferenciada por sexo, en contra de lo que afirman estos discursos pedagógicos no discrimina a la mujer, tal y como expresa la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de la Unesco (1960). En ella se afirma que *la creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que estos sistemas o establecimientos ofrezcan: facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza; dispongan de un personal docente igualmente cualificado; así como de locales escolares de igual calidad; y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes* (art. 2.a) no se considerará como constitutivo de discriminación [12].

La educación diferenciada por sexo, asumiendo plenamente los objetivos de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, se compromete con la igualdad material de oportunidades desde una política de escolarización diferenciada por sexo. Este tipo de educación ofrece un tratamiento pedagógico diferenciado en función del sexo, pero sin presuponer que el sexo determina, en el futuro, la orientación laboral o el destino social de los alumnos o alumnas. Desde esta perspectiva, el sexo es considerado como una va-

riable significativa que incide o puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje [13].

El principal motivo de esta diferenciación estriba en que, al igual que sucede con otras variables como los estilos cognitivos o la edad, también el sexo de los alumnos es considerado una variable lo suficientemente relevante para influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y como tal va a ser tenida en cuenta por la política educativa, de ahí que en muchos casos se opte por configurar agrupamientos homogéneos diferenciados por sexo, incluso se formen escuelas de un único sexo (*single sex schools*). Esta posibilidad también se sugiere, tímidamente, desde el Ministerio de Educación, al citar entre los principios para una práctica docente no sexista, que en el desarrollo de medidas de acción positiva también pueden formarse agrupaciones separadas por sexo (MEC, 1992, 23).

Actualmente, también en países de nuestro entorno cultural tales como EEUU, Inglaterra, Francia, etc. comienza a cuestionarse la validez pedagógica de un modelo de escolarización mixto o al menos su predominio pedagógico (Cfr. *Le Monde*, 27.1.2004; *Liberation*, 18.9.2003; M. Fize, 2003a, 2003b; Colin, 2003), reclamando que todos los padres puedan elegir entre una escolarización mixta o una escolarización diferenciada por sexo. En este contexto, cabe citar las palabras de la Senadora Hillary Clinton (*El Mundo*, 20.5.2002) cuando afirmaba lo siguiente: «queremos que todos los padres, y no sólo los que pueden pagarse una escuela privada, tengan la opción de

llevar a sus hijos a un centro sólo para niños o sólo para niñas». En definitiva, la agrupación diferenciada por sexo no es sino un recurso pedagógico más para el logro de una igualdad de oportunidades real entre los sexos, requisito imprescindible de una educación de calidad para todos.

5. A modo de conclusión

Recapitulando lo dicho hasta ahora podemos decir que el Estado a través de sus políticas públicas de enseñanza puede garantizar más efectivamente una igualdad de tipo formal que material. Y esto porque la igualdad material de oportunidades, bien se opte por una igualdad de trato o de resultados, a través de una educación mixta o diferenciada por sexo, va a depender en gran medida del «tacto pedagógico» con que el docente encare la acción educativa. A mi juicio, para desarrollar una práctica educativa que no discrimine a la mujer no va a ser tan importante el tipo de escolarización (diferenciada o mixta) como la filosofía educativa que sostenga a cada proyecto educativo.

En concreto, el debate entre una educación diferenciada por sexo y una educación mixta (más allá de cuestiones de índole pedagógica y psicológica) debe responder a la cuestión del pluralismo que caracteriza nuestras sociedades occidentales: el Estado debe garantizar el margen de libertad suficiente para que los padres, tal y como proclama nuestra Constitución como las Declaraciones, Convenciones y Pactos Internacionales sobre Derechos Humanos ratificados por España sean quienes elijan el tipo de edu-

cación que quieren para sus hijos. En última instancia, la política educativa debe estar al servicio del «hecho educativo», que no es otro que el «encuentro de dos libertades»: la del que aprende y la del que enseña. Este es el gran acontecimiento educativo al que la política educativa debe servir.

Dirección del autor: Juan García Gutiérrez, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. C/ Rector Royo-Villanova s/n, 28040, Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25.IX.2004

Notas

- [1] En este sentido, el adjetivo «educativa» no hace sino modular el alcance y la orientación que en este caso debe tener el sustantivo «política», justamente, para que responda al interés superior del niño. Esto significa que lo específicamente educativo ofrece un horizonte de sentido que no debiera estar en condiciones de subordinación respecto de lo político (*policy-politics*). El interés superior del niño, a mi juicio, es el concepto que sirve para clarificar y dar cohesión a los distintos planos de normatividad que definen el ámbito de la Política de la Educación, tal y como los plantea el profesor G. JOVER (1994).
- [2] Establecer las finalidades educativas es uno de los momentos cruciales de las políticas públicas sobre educación. La Comisión de Derechos Humanos de la ONU (1999) insiste en que el desarrollo personal sigue siendo el objetivo primordial de la educación, otorgándole primacía sobre las finalidades sociales o comunitarias (p. 7).
- [3] Uno de los aspectos más relevantes que como educadores tiene el respeto a la identidad sexual del alumno pasa por hacer explícitos nuestros modelos y concepciones antropológicas para que los alumnos y en su caso sus padres o tutores puedan conocer y por lo tanto elegir más fácilmente el tipo de educación que quieren para sus hijos. También significa que en la tarea educativa no vamos a realizar ninguna acción o actividad que vaya en contra o que cuestione su propia identidad sexual. Sobre la construcción de una antropología pedagógica del cuerpo

pueden verse los trabajos del profesor E. GERVILLA CASTILLO (1999; 2000; 2002).

- [4] El concepto de *sexismo* se construyó por analogía al de *racismo* en los ámbitos feministas, para mostrar que el sexo constituye para la mujer un motivo de discriminación, cuando no de menosprecio o subordinación. En el estudio recopilatorio del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 1998) sobre desigualdades en educación en España aparecen reseñadas también algunas investigaciones realizadas desde la perspectiva de género, pudiéndose individualizar algunas notas características o indicadores del proceso de discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza, que como señala X. R. Fernández (2003) podemos concretar en: el sexismo es un tipo de discriminación fundamentalmente invisible; aparece relacionado con las instancias de socialización primaria; y por último, afecta a la totalidad de los grupos sociales.
- [5] Sin embargo, a pesar de esta llamada «feminización del éxito académico» Marina Subirats (1994, 70), sostiene que la discriminación femenina en la esfera de la enseñanza se puede apreciar principalmente por el hecho de que las mujeres acceden muy poco aún a los estudios de tipo técnico; justamente los consideramos como más prestigiosos y con más posibilidades de una mejor remuneración en el futuro.
- [6] Citado por PEÑA CALVO, J. V.; RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M.^a del C.; TORIO LÓPEZ, S. & VIÑUELA HERNÁNDEZ, M.^a Paulina (2003) Aproximación a un nuevo debate sobre las diferencias de género: la problemática referida al menor rendimiento académico de los chicos, p. 8, en Actas del IX Congreso de Teoría de la Educación: Calidad, Equidad y Educación (San Sebastián, UPV). En su trabajo exponen el debate abierto a mediados de la década de los noventa en los países anglosajones sobre el rendimiento diferencial de chicos y chicas, partiendo de la diferente actitud que chicos y chicas tienen respecto al trabajo escolar y al aprendizaje (*ethos* escolar).
- [7] Sobre un análisis de los resultados de la reforma comprensiva en España pueden verse los trabajos de los profesores J. M.^a BENAVENTE BARREDA (2001); A. VIÑAO, (2000); y G. SUÑÉ MINGUELLA (2001).
- [8] La importancia de los modelos antropológicos para la educación ha sido puesta de manifiesto por diversos autores (Cfr. J. M.^a BARRIO, 2000, 26). Dado que el hombre es el único animal que necesita aprender a ser lo que es, la educación no es posible sin una determinada imagen de hombre. El modelo antropológico que se nos propone desde la coeducación es el característico de una cultura de la fragmentación: sexo y género aparecen disociados. Se trata de un modelo antropológico en el que por contraposición a ciertas posturas biologicistas (que defendían la superioridad del varón respecto de la mujer, basándose en supuestas razones de tipo biológico y natural), se sitúan en el otro extremo, afirmando que la identidad sexual es algo socialmente construido. Tal y como dejara sentenciado SIMONE DE BEAUVOIR en su obra *El segundo sexo*, «no se nace mujer, sino que se llega a serlo». Desde esta posición, el ser hombre o mujer es algo desligado de la naturaleza, «liberado» de la biología; depende exclusivamente de la sociedad. Se trata en última instancia de una construcción social, y por lo tanto sometido a las dinámicas, modas e influencias dominantes en un determinado momento histórico o en una determinada cultura. La pregunta que nos debemos hacer cómo educadores es si el hombre es sólo historia, o si por el contrario tiene una naturaleza específica que le confiere una especial dignidad. Como señala el profesor IBÁÑEZ-MARTÍN (1981, 61) quienes piensan que el hombre es sólo historia suelen optar por uno de estos dos planteamientos educativos: o bien entienden la educación como un compromiso entre lo vigente en la actualidad y la herencia válida de las generaciones pasadas; o bien la educación es un simple proceso de socialización, es decir, la asimilación al ambiente dominante en el grupo o en la sociedad.
- [9] La educación y, más concretamente, el sistema educativo, se configura en nuestras sociedades como el principal instrumento socializador de las personas, con similar capacidad de configuración de la personalidad y la identidad que la familia (Instituto Canario de la Mujer, 2003, 151) En efecto, una Filosofía de la Educación en la que el modelo antropológico que subyace es de corte historicista no puede por más proponer un concepto de educación también historicista, y por lo tanto, considerar que la principal función de la educación es la socialización de las nuevas generaciones. La educación tiene como fin preparar para la vida, y una vida en la que la convivencia es mixta la educación también debe serlo; este es uno de los principales argumentos que se esgrimen para defender la coeducación.
- [10] En efecto, aún hoy hay quienes consideran que en todos los proyectos educativos de los centros docentes no universitarios se debe reflejar la coeducación (El País, 18.6.2004) por imperativo legal. En este sentido, hay que recordar que la educación diferenciada por sexo es constitucional, y conforme al Derecho

Internacional. Desde una perspectiva internacional, resulta interesante el trabajo del profesor J. A. CORRIENTE CÓRDOBA (1980) sobre la protección de la libertad de enseñanza en el Derecho Internacional. Por otra parte, la introducción y reconocimiento en el artículo 14 del futuro Tratado Constitucional Europeo de las convicciones pedagógicas («se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio (...) el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas o pedagógicas») ofrece a las familias un factor añadido sobre el que poder fundar su elección de centro docente. Las convicciones pedagógicas pueden interpretarse en términos de especialización pedagógica de los centros docentes, y por tanto, como un medio para incentivar la pluralidad (competencia) de proyectos educativos de los centros docentes (bilingües, diferenciados por sexo, centros donde se presta especial atención a las artes o al deporte, etc.).

- [11] Sobre los distintos modelos de relacionar el binomio sexo-género puede verse el trabajo de la profesora M.^a ELÓSEGUI ITXASCO, Equal opportunities between women and men in Community Law; a perspective from the Educational Politics, en J. A. IBÁÑEZ-MARTÍN & G. JOVER (Eds.) *Education in Europe: Policies and Politics* Dordrecht, Kluwer Academic, 2002.
- [12] En nuestro contexto puede verse la Sentencia de lo Contencioso Administrativo de 20 de diciembre de 1999 sobre validez del acceso al régimen de conciertos educativos de determinados centros docentes privados (ponente, F. De Aguirre) y el comentario que realiza el profesor J. L. MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ sobre esa sentencia titulado: «la legitimidad de los colegios concertados especializados por razón de sexo», en el boletín jurídico *La Ley*, n.º 5022, pp. 4-6.
- [13] No es el objetivo de este trabajo establecer las diferencias psicológicas y de aprendizaje entre los alumnos y las alumnas, para ello remitimos a los trabajos y estudios de los profesores GORDILLO & VON MARTIAL (1989); HARKER (2000); YOUNGER; M. WARRINGTON & WILLIAMS (1999); MAUL (1998); E. LÓPEZ LÓPEZ (2003); también son interesantes los estudios y publicaciones de la *National Association for Single Sex Public Education* (NASSPE) en [25.6.2004]: <http://www.singlesexschools.org/>.

Bibliografía

- BALLARÍN, P. (1984) Oportunidades educativas e igualdad, pp. 173-197, en Amalia VALCÁRCEL *El concepto de igualdad* (Madrid, Pablo Iglesias).
- BARRIO MAESTRE, J. M.^a (2000) *Elementos de antropología pedagógica* (Madrid, Rialp).
- BENAVENTE BARREDA, J. M.^a (2001) Mitos de la reforma educativa de los noventa en España, *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, pp. 77-98.
- BOBBIO, N. (1993) *Igualdad y libertad* (Barcelona, Paidós).
- CALERO, J. & BONAL, X. (1999) *Política educativa y gasto público en educación* (Barcelona, Comares-Corredor).
- CIDE (1998) *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España* (Madrid, CIDE).
- CIDE (2001) *Las mujeres en el sistema educativo* (Madrid, CIDE-Instituto de la mujer).
- CONLIN, M (2003) The new gender gap. From kindergarten to grad school, boys are becoming the second sex, *Business Week on line*, May 26, en [28.6.3004]: <http://www.businessweek.com:/index.html>.
- COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DE LA ONU (1999) *Los objetivos de la educación en los instrumentos internacionales* (E/CN4/Sub2/1999/10 NU).
- CORRIENTE CÓRDOBA, J. A. (1980) La protección de la libertad de enseñanza en el Derecho Internacional, pp. 29-43, en VV. AA. *Educación y sociedad pluralista* (Madrid: Fundación Oriol-Urquijo).
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1997) Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en educación, pp. 27-38, en Autor, *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (Barcelona, Horsori).
- FERNÁNDEZ, X. R. (2003) *Educación e igualdad de oportunidades entre los sexos* (Barcelona, ICE Universitat Barcelona).
- FIZE, M. (2003a) La mixité à l'école n'est pas un dogme, *Construire*, 43, pp. 10-21.
- FIZE, M. (2003b) *Les pièges de la mixité scolaire*. (Paris, Presses de la Renaissance).
- GIL CANTERO, F. (2003) La enseñanza de la igualdad humana: criterio de calidad pedagógica, pp. 1-7, en *Actas del Curso de Verano de la Universidad del País*

- Vasco: *Calidad, equidad y educación* (San Sebastián, UPV).
- GERVILLA CASTILLO, E. (1999) El cuerpo como valor educativo: la postmodernidad frente al cristianismo, *Teoría de la Educación*, 11, pp. 101-125.
- GERVILLA CASTILLO, E. (2000) *Valores del cuerpo educando* (Barcelona, Herder).
- GERVILLA CASTILLO, E. (2002) La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y como problema, *Teoría de la Educación*, 14, pp. 185-206.
- GÓMEZ BUENO, C. et. Col. (2001) *Identidades de género y feminización del éxito académico* (Madrid, MEC).
- GORDILLO, M.^a V. & VON MARTIAL, I. (1989) *Coeducación. Ventajas, problemas e inconvenientes de los colegios mixtos* (Pamplona, Eunsa).
- HARKER, R. (2000) Achievement, gender and the single-sex/ coed debate, *British Journal of Sociology of Education*, 21:2, pp. 203-218.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1981) La calidad de la educación desde un punto de vista filosófico, pp. 59-68, en V. GARCÍA HOZ (dir.). *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales* (Madrid, CSIC).
- INSTITUTO CANARIO DE LA MUJER (2003) *III Plan Canario de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres 2003-2006*. Disponible en [30.5.2004]: http://www.canarias.org/esp/participa/pdf_mujer/3_pciom_2003_06.pdf
- JOVER OLMEDA, G. (1994) Ámbito de la política de la educación, pp. 41-73, en A. COLOM (ed.). *Política y planificación educativa* (Sevilla, Preu Spinola).
- JACKSON, PH. (1968) *Life in classrooms*. (New York, Holt; Rinehart & Winston).
- LÓPEZ LÓPEZ, E. (2003) La investigación sobre los efectos de las single sex vs. coeducational schools, *Estudios sobre educación*, 5, pp. 17-45.
- MEC (2001) *Las mujeres en el sistema educativo* (Madrid, MEC).
- MEC (1992) *Transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos* (Madrid, MEC).
- MANEN, M. Van (1998) *El tacto en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).
- MAUL, F. A. (1998) Single-Sex and Coeducational Schooling: Relationships to Socioemotional and Academic Development, *Review of Educational Research*, 68:2, pp. 231-255.
- NASARRE, E. (2003) Libertad en educación e igualdad de oportunidades, pp.123-133, en M. ESTEBAN (Coord.) *Libertad, igualdad y pluralismo en educación* (Madrid, OIDEL & Consejería de Educación CAM).
- PUELLES BENITEZ, M. (1996) Política de la educación y políticas educativas: una aproximación teórica, pp. 449-467, en *Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía: Innovación pedagógica y políticas educativas*, Tomo 1 (San Sebastián, UPV).
- SARRAMONA, J. (1989) *Fundamentos de educación* (Barcelona, CEAC).
- SUBIRATS, M. (1994) Conquistar la igualdad: la coeducación hoy, *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, pp. 49-78.
- SUÑÉ MINGUELLA, G. (2001) El lenguaje de las políticas educativas: ¿utopía o autoengaño?, *Revista Española de Educación Comparada*, 7, pp. 229-252.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1985) ¿Escuela mixta o separada?, *Revista Anaya de Educación*, 7, pp. 37-45.
- VIÑAO, A. (2000) *La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después*, en [17.6.2004]: <http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>
- WEST, E. G. (1994) *La educación y el Estado. Un estudio de economía política* (Madrid, Unión Editorial).
- YOUNGER, M; WARRINGTON, M. & WILLIAMS, J. (1999) The gender gap and interactions: reality and rhetoric?, *British Journal of Sociology of Education*, 20, pp. 325-341.

Resumen:

Igualdad de oportunidades entre los sexos y libertad de enseñanza. Una aproximación desde la política de la educación

Es preciso dotar de un contenido pedagógico y de una orientación específica a la tan traída y llevada «igualdad de oportunidades entre los sexos» (igualdad en qué e igualdad para qué). La igualdad de oportunidades entre los sexos, en el ámbito educativo, debe constituir, por un lado un espacio para la superación de la discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza ejerciendo una reflexión crítica sobre los estereotipos sexistas socialmente dominantes, al tiempo que se garantiza la libertad de los padres para educar a sus hijos conforme a sus convicciones pedagógicas, tal y como garantiza la futura Constitución Europea. El Estado a través de sus políticas públicas de enseñanza no sólo debe garantizar la igualdad de oportunidades desde una perspectiva pedagógica sino también, y sobre todo, jurídica, ofreciendo y garantizando los márgenes de libertad suficiente acordes al pluralismo que una sociedad abierta exige.

Descriptor: Política de la educación, igualdad de oportunidades, coeducación, educación diferenciada por sexo, libertad de enseñanza.

Summary:

Equal opportunities between sexes and educational freedom. An Educational Policy approach

It is necessary to give pedagogical content and a specific orientation for equal opportunities between sexes (Equal in What? Equal to Why?) The equal opportunities between sexes, in an educational context, must provide a space to overcome the discrimination against women on education, fostering critical thinking about socially dominating sex stereotypes, while guaranteeing the 'right of parents to ensure the education and teaching of their children according to their religious, philosophical and pedagogical convictions', as the Charter of Fundamental Rights of EU does. The State, with his public educational policy, must, not only guarantee equal opportunities from a pedagogical point of view, but above all, juridical. It must also offer and guarantee enough freedom to achieve the pluralism demanded by an open society.

Key Words: Educational policy; equal opportunities; coeducation; single sex schooling, educational freedom.

