

POLÍTICAS EDUCATIVAS E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS SEXOS

"Si la educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía".

Ortega y Gasset, La pedagogía social como programa político.

Juan García Gutiérrez¹

Licenciado y Diploma de Estudios Avanzados en Pedagogía por la Universidad Complutense

Descriptores:

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

Resumen: POLÍTICAS EDUCATIVAS E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES ENTRE LOS SEXOS

El objetivo que se persigue con el presente trabajo es analizar en qué medida las políticas públicas de educación, y por tanto el sistema educativo, pueden hacer efectiva la igualdad de oportunidades entre los sexos en la esfera de la enseñanza. Por ello, uno de los aspectos más urgentes que hay que resolver es tratar de concretar lo más posible el significado político-pedagógico de la expresión "igualdad de oportunidades entre los sexos". La igualdad de oportunidades entre los sexos, en el ámbito educativo, debe constituir, por un lado un espacio para la superación de la discriminación y para la 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, sobre todo 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.

¹ Nacido en Talavera de la Reina (Toledo) en 1976. Sus áreas de investigación son la Filosofía de la Educación, bases antropológicas y presupuestos crítico-filosóficos de los sistemas educativos; y la Política de la Educación, con una especial referencia a la dimensión europea, y a la labor de los organismos internacionales en materia educativa. En la actualidad es Profesor-investigador del Instituto de Estudios Educativos y Sociales (Fundación Europea Educación y Sociedad, Madrid) en el Departamento de Teoría de la Educación, y también Colaborador Honorífico en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Facultad de Educación, UCM)

SUMARIO:

1. Introducción	2
2.- ¿Discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza?	3
3.- La “Igualdad de trato” desde una perspectiva pedagógica	3
4.- La “Igualdad de trato” desde una perspectiva jurídico-política	5
4.1.- La igualdad formal de oportunidades	6
4.2.- Igualdad material de oportunidades	6
a) “Igualdad en el tratamiento” y coeducación	7
b) “Igualdad en los resultados” y educación diferenciada por sexo	9
5.- A modo de conclusión	11
6. Referencias	12

1. Introducción

En el diario El País (2.2.04) aparecía publicado 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 sobre el respeto a la identidad sexual de los alumnos², 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,

² 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 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).

sino que se dirige a una persona humana, que tiene inteligencia espiritual como 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. Desde esta perspectiva, conviene preguntarse por cómo vamos a entender la discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza.

El objetivo que se persigue con el presente trabajo es analizar en qué medida las políticas públicas de educación, y por tanto el sistema educativo, pueden hacer efectiva la igualdad de oportunidades entre los sexos en la esfera de la enseñanza. Por ello, uno de los aspectos más urgentes que hay que resolver es tratar de concretar lo más posible el significado político-pedagógico de la expresión "igualdad de oportunidades entre los sexos".

2.- ¿Discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza?

Partiendo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de las Naciones Unidas (ONU, 1979), y de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de la Unesco (UNESCO, 1960), podemos definir la discriminación hacia la mujer 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". 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".

En consecuencia, tenemos que las principales características de 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 siempre que no exista tal "igualdad en el trato". Ahora bien, ¿cómo podemos entender esta "igualdad de trato"? A mi juicio, podemos interpretar la "igualdad de trato" que recoge la Convención 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 enseñanza, y por lo tanto, qué medidas pueden introducirse para remediarlo. Esta diferenciación también va a ser importante por cuanto el "trato jurídico" se relaciona con el ideal político de la igualdad de oportunidades en educación.

3.- La "Igualdad de trato" desde una perspectiva pedagógica

Cuando la Convención se refiere a la "igualdad en el 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. La igualdad en el trato desde una perspectiva pedagógica se relaciona, a mi juicio, con dos conceptos: el "currículum oculto" y el "tacto pedagógico".

Podemos afirmar que actualmente, existe un acuerdo generalizado en que el currículum oculto constituye la principal fuente de discriminación para la mujer en la esfera de la enseñanza. El currículum generalmente se entiende como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles del sistema educativo (LOCE, 2002). Sin embargo, frente a esta definición de currículum 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, pusieron de manifiesto la existencia de otra dimensión que, a menudo, solía pasar inadvertida para los propios docentes y que él denominó currículum oculto. Las principales características de éste otro tipo de "currículum" son: la falta de intencionalidad educativa en el aprendizaje de normas, valores y conocimientos; la ausencia de control; y su aleatoriedad (cfr. 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 currículum oculto; como un espacio preferente a través del cual penetran en la escuela los estereotipos sexistas 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), ha denominado "tacto pedagógico". En efecto, la falta o la ausencia de este "tacto" en el docente hace que la educación no contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos; provocando que la educación, más bien se convierta en una forma de manipular y controlar a los niños por algún motivo que está fuera de la esfera de su interés (p. 148). 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. El tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños (p. 159). 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 o "etiquetas" sobre los alumnos; algo que es muy corriente y generalizado en la enseñanza, por otra parte. 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 otra parte, 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” (C. Gómez Bueno, 2001) ya que a pesar de ser mayor el número de chicos escolarizados –ya que nacen más niños-, es mayor el número de alumnas que finalizan con éxito la educación obligatoria (MEC, 2001).

Este hecho, también generalizado en países de nuestro entorno, ha llevado a la profesora Arnot³ a señalar como 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.

Sin embargo, a pesar de esta llamada “feminización del éxito académico”, algunos autores (Marina Subirats, 1994: 70), también sostienen que la discriminación femenina en la esfera de la enseñanza se puede apreciar principalmente por el hecho de que las mujeres acceden muy poco aun a los estudios de tipo técnico; justamente los consideraos como más prestigiosos y con más posibilidades de una mejor remuneración en el futuro.

Hasta ahora hemos tratado de exponer cuáles serían las características de la “igualdad en el trato” desde una perspectiva pedagógica; y cómo el currículum oculto y la ausencia de tacto pedagógico son aspectos que favorecen la discriminación de la mujer en la esfera de la enseñanza, especialmente en relación al tema de la elección de estudios. A continuación, vamos a analizar la igualdad en el trato desde una perspectiva jurídico-política.

4.- La “Igualdad de trato” desde una perspectiva jurídico-política

En efecto, como ya dijimos, la Convención va a entender la “igualdad en el 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. N. Bobbio (1993) planteará la igualdad de oportunidades como la aplicación de una regla de justicia;

³ Citado por Peña Calvo, J. V.; Rodríguez Menéndez, M^a del C.; Torío 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

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). 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 el sistema educativo 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. Desde esta perspectiva jurídico-política, 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.

Aunque en la mayoría de los países desarrollados el acceso a la enseñanza es algo ya garantizado, no se trata sin embargo de una cuestión menor en las políticas educativas. En los países en vías de desarrollo, según los datos del último Informe de UNICEF (2004) aún hay 65 millones de niñas sin escolarizar (10 millones más que niños).

4.2.- Igualdad material de oportunidades

Por otra parte, 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

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).

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 materia 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 de tratamiento*”, y una igualdad de oportunidades como “*igualdad de resultados*”.

a) “*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 esfuerzo 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), agruparán a chicos y chicas de diferentes clases sociales y grupos étnicos, durante un mismo periodo de tiempo con un mismo currículo.

Atendiendo al tema que nos ocupa, y desde esta óptica de la igualdad de oportunidades como “*igualdad de 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 una educación mixta. Un tipo de educación mixta que por su generalización requiere una especial atención es la denominada coeducación.

En primer lugar hay que señalar que los planteamientos coeducativos son heterogéneos y no constituyen tanto una política de escolarización como una auténtica filosofía educativa. 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, 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 (1984:195).

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

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.

En efecto, 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.

Por otra parte, hay que señalar también el atentado que para el pluralismo educativo supone la generalización de esta orientación filosófica, presente ya en la mayoría de los Planes de Igualdad de

Oportunidades ente Mujeres y Hombres de las Administraciones Públicas. En este sentido, diversas entidades públicas y privadas ya reclaman la extensión de esta filosofía educativa a todos los proyectos educativos de los centros (El País, 18.6.2004) por encima del derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieran para sus hijos, conforme no sólo a sus convicciones religiosas o filosóficas sino también pedagógicas; tal y como queda recogido en la Carta Europea de Derechos Humanos, que formará parte del Tratado Constitucional de la UE, donde podemos leer, en su artículo 14, sobre el derecho a la educación que *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.*

Por estos motivos, a mi juicio y siguiendo las recomendaciones de la Convención es más conveniente el uso y en su caso, la puesta en marcha de una “educación mixta”; justamente, 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 (coeducativo, o no), es algo que debe ser consensuado por toda la comunidad escolar a través del Proyecto Educativo de Centro, pero en ningún caso debe ser algo impuesto desde el Estado o las Administraciones Públicas.

b) “Igualdad en los resultados” y educación diferenciada por sexo

Otra forma de interpretar esta igualdad material de oportunidades es entenderla como “igualdad de 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 encuentran 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. 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 una educación diferenciada por sexo. La *educación diferenciada por sexo* (o “educación segregada”, como es denominada desde algunos discursos críticos con este modelo educativo), ha estado vinculada en el pasado a un modelo antropológico biologicista. Este modelo construye la personalidad femenina, su identidad, en función de la masculina, en términos de dependencia o subordinación. La “educación segregada” 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 el ámbito doméstico, privado, y al hombre para ejercer una profesión, para el ámbito público

Hay que destacar como la utilización en algunos discurso pedagógicos actuales de la valencia negativa del término "segregación" en detrimento de una expresión ideológicamente neutra, como "educación diferenciada por sexo" introduce una serie de connotaciones y prejuicios no tanto a nivel intelectual como emotivo que hacen que *a priori* se tienda a rechazar este tipo de educación. Esta mala prensa ha devaluado sus posibilidades pedagógicas y ha propiciado que la educación diferenciada por sexo no esté tan generalizada ni reciba tantos fondos públicos como la educación mixta.

Sin embargo, este tipo de educación, en contra de lo que suponen algunos 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 (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 considerara como constitutivo de discriminación.

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 variable significativa que incide o puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁴. 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 es algo que 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).

Por su parte, también en EEUU e Inglaterra actualmente se cuestiona la validez pedagógica del modelo de escolarización mixto⁵; reclamando la posibilidad de que 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) donde 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 la consecución de una educación de calidad para todos.

⁴ 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; Warrington, M. & Williams (1999); Maul (1998); 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/>.

⁵ Vid. Le Monde, 27.1.2004; Liberation, 18.9.2003; M. Fize, 2003a, 2003b; Colin, 2003.

5.- A modo de conclusión

Recapitulando un poco de lo dicho hasta ahora podemos afirmar 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 favorecer una practica educativa que no discrimine a la mujer no va a ser tan importante el tipo de escolarización como la filosofía educativa que sostenga a cada modelo educativo.

En concreto, el debate entre una educación diferenciada por sexo y una educación mixta (más allá de cuestiones de índole 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, como proclaman las Declaraciones y Convenciones Internacionales sobre Derechos Humanos sean quienes elijan el tipo de educación que quieren para sus hijos.

6. Referencias

- Ballarín, P. (1984) Oportunidades educativas e igualdad, pp. 173-197, en Amalia Valcarcel. El concepto de igualdad (Madrid, Pablo Iglesias).
- Barrio Maestre, J. M^a (2000) Elementos de antropología pedagógica (Madrid, Rialp).
- Bobbio, N. (1993) Igualdad y libertad (Barcelona, Paidós).
- Calero, J. & Bonal, X. (1999) Política educativa y gasto público en educación (Barcelona, Comares-Corredor).
- 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>.
- 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. (París, Presses de la Renaissance).
- Gervilla Castillo, E. (1999) El cuerpo como valor educativo: la postmodernidad frente al cristianismo, Teoría de la Educación, n° 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, n° 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, vol. 21, n° 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
- Jackson, Ph. (1968) Life in classrooms. (New York, Holt; Rinehart & Winston cop.)
- 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.
- 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.
- 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.