

LA LOMCE A LA LUZ DE LA CEDAW. UN ANÁLISIS DE LA COEDUCACIÓN EN LA ÚLTIMA REFORMA EDUCATIVA¹.

LOMCE ON THE CEDAW'S LIGHT. AN ANALYSIS OF THE LAST COEDUCATION EDUCATION REFORM

Noelia Fernández-González
Nuria González Clemares

ABSTRACT

In 1979 the UN adopted the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW, for its acronym in English). The convention provides a comprehensive approach of women's status in many areas, including education (Article 10). Spain ratified the Convention in 1984. Since then, submits periodic reports, the last one in 2013. As in other countries, Spanish civil society also submitted a report to the UN, the Shadow Report, in 2014. Both reports mention the changes of LOMCE for for the women's status in education. Understanding *coeducation* from a gender perspective (Lagarde, 1996) and an inclusive approach (Echeita, 2013), we focus on two specific changes: the possibility of public funding to schools separated by gender and the elimination of Education for citizenship together with the introduction of two new subjects.

Key words: *coeducation, mixed-gender school, curriculum, gender perspective, CEDAW.*

RESUMEN

En 1979 la ONU aprobó la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés). Esta convención hace un tratamiento comprensivo de la situación de la mujer en múltiples esferas, también en educación (artículo 10). España ratificó la convención en 1984 y desde entonces presenta informes periódicos, el último en 2013. Igual que en otros países, la sociedad civil española también presentó un informe ante la ONU, el Informe Sombra, en 2014. Sendos informes mencionan los cambios que en educación supone la LOMCE para la situación de la mujer. Entendiendo la *coeducación* desde una perspectiva de género (Lagarde, 1996) y un enfoque de inclusión (Echeita, 2013), profundizamos en dos cambios concretos que incluye esta reforma: la posibilidad de financiación pública a escuelas que separan por sexo, y la eliminación de Educación para la ciudadanía unida a la introducción de dos nuevas asignaturas.

Palabras clave: *coeducación, escuela mixta, currículo, perspectiva de género, CEDAW.*

Fecha de recepción: 27 de enero de 2015.

Fecha de aceptación: 6 de mayo de 2015.

¹Las autoras quieren agradecer al profesor Benito Aláez Corral su amable disposición y sus enriquecedoras reflexiones. El diálogo mantenido con él ha contribuido, sin duda alguna, a una comprensión más completa y rigurosa de la discusión jurídico-constitucional sobre las escuelas segregadas. Agradecemos también a Julia Ojeda Carrasco su lectura y sugerencias al texto.

1. CONVENCION CEDAW

1.1 HISTORIA Y CONTEXTO DE LA CEDAW

El 18 de noviembre de 1979 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Convention on the Elimination of All forms of Discrimination Against Women, CEDAW). Esta convención es la culminación de más de treinta años de esfuerzos por parte de la ONU para alcanzar la equidad entre mujeres y hombres. La Carta de las Naciones Unidas de 1945, reafirma ya en su preámbulo su fe fundamental en la igualdad de derechos de hombres y mujeres; y mantiene en su artículo 1.3 que en su propósito de realizar la cooperación internacional no hará distinción de sexo. Siguiendo la misma senda, la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 reitera en su artículo 2 la igual titularidad de derechos y libertades sin distinción de sexo. También los pactos firmados en Nueva York en 1966 (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) mantienen esta postura. Estos textos configuran la Carta Internacional de las Naciones Unidas, y en todos se da carta de naturaleza a la igualdad de derechos humanos y libertades fundamentales de hombres y mujeres.

Estas garantías jurídicas, sin embargo, pronto se descubrieron como insuficientes para alcanzar el disfrute real de esos derechos por parte de las mujeres. En consecuencia, se crea en 1946 la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer (Commission on the Status of Women, CSW) que, desde su creación, “ha buscado definir y elaborar garantías generales de no discriminación en estos instrumentos desde una perspectiva de género” (CEDAW², 1995, párrafo 8). Inicialmente se ocupó de aquellas temáticas que consideraba más urgentes, y elaboró diversas convenciones tratando esas cuestiones concretas entre 1949 y 1959. Consideró que el resto de materias referidas a la situación de la mujer recibían mejor protección a través de los tratados que constituyen la Carta Internacional de las Naciones Unidas. Pero pronto cambió este criterio: los movimientos de mujeres de la década de los sesenta ponen sobre la mesa una nueva conciencia sobre patrones de discriminación, reivindicando un tratamiento comprensivo de la situación de la mujer (CEDAW, 1995, párrafo 11). Haciéndose eco de estas demandas, la ONU comenzó a trabajar en la elaboración de la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer, que sería aprobada en 1967, aunque es un texto todavía sin carácter vinculante.

Durante los sesenta la CSW empieza a valorar la posibilidad de elaborar un texto con carácter vinculante (CEDAW, 1995, párrafo 11). Toda la década de los sesenta ilustra estos esfuerzos: en 1974 la CSW decide preparar ese instrumento vinculante; 1975 es declarado por la ONU el Año Internacional de la Mujer, dando inicio al Decenio de la Mujer (1975-1985); en ese mismo año se celebra en México la Primera Conferencia Mundial de la Mujer; y en 1976 la CSW, en colaboración con el tercer comité de la Asamblea General, empieza a preparar el texto. Finalmente la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) es adoptada en 1979. En 1980, durante la Segunda Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en Copenhague, el texto fue firmado por 64 países.

Paralelamente, las reivindicaciones feministas se radicalizaban y profundizaban en nuevos aspectos: es la tercera ola feminista. En el seno del movimiento del sesenta y ocho, crece la agitación, se multiplican las reuniones, las manifestaciones y las declaraciones feministas. “Lo personal es político” y “mi cuerpo es mío” se convirtieron en gritos de rebeldía que se extendieron desde la costa este de Estados Unidos hasta Europa. Se trataba de borrar las fronteras entre la esfera de lo

² Aquí CEDAW se refiere al Committee on the Elimination of Discrimination Against Women, no a la convención con las mismas siglas.

público y de lo privado, y de incluir los derechos sexuales y reproductivos en la agenda feminista (Valcárcel, 2008).

En este escenario, la CEDAW, ya con carácter vinculante, hace un tratamiento comprensivo de la situación de la mujer: participación política, representación política en el plano internacional, equidad en empleo, en educación, en sanidad, en las esferas social y económica, e igualdad ante la ley y en las relaciones matrimoniales y familiares. Esta convención constituye un esfuerzo por “modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia”, como afirma en su introducción. En consecuencia, la lucha contra los estereotipos constituye uno de los objetivos principales en la eliminación de la discriminación (artículo 5), mencionando expresamente la necesidad de eliminarlos en la esfera de la educación (artículo 10.c). Para garantizar el cumplimiento y los avances en la materia de la convención, el artículo 17 prescribe la creación del Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), finalmente creado en 1982 (ONU, 2012). Esta comisión valorará los informes que cada cuatro años deben presentar los Estados parte sobre “las medidas legislativas, judiciales, administrativas o de otra índole que hayan adoptado para hacer efectivas las disposiciones de la presente Convención y sobre los progresos realizados en este sentido” (artículo 18).

1.2 CRÍTICA TEÓRICA A LA CEDAW

“La Declaración de la CEDAW, con su Protocolo Facultativo, es considerada el texto comparable a la Declaración Universal y el más importante, porque contiene la política de construcción de derechos humanos de las mujeres, pactada por los gobiernos en el marco de la ONU” (Lagarde, 2010, p. 12).

Las palabras de Lagarde aclaran la importancia de esta convención dentro del paradigma de los derechos humanos y del marco institucional internacional. Con ella, los derechos humanos de las mujeres logran por fin el tratamiento comprensivo que, en virtud del principio de indivisibilidad, requieren los derechos humanos.

A pesar de ese reconocimiento en el plano de los derechos humanos, el texto no está exento de críticas, algunas de ellas surgidas de las nuevas reivindicaciones de la tercera ola. La primera crítica es el carácter instrumentalista que la convención otorga a la equidad de la mujer:

“Recordando que la discriminación contra la mujer viola los principios de la igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana, que dificulta la participación de la mujer, en las mismas condiciones que el hombre, en la vida política, social, económica y cultural de su país, que constituye un obstáculo para el aumento del bienestar de la sociedad y de la familia y que entorpece el pleno desarrollo de las posibilidades de la mujer para prestar servicio a su país y a la humanidad.”

En este extracto del preámbulo de la CEDAW, la equidad se valora por su aporte al bienestar de la sociedad y de la familia, así como para el servicio al país y a la humanidad. Si bien el carácter utilitarista no es directamente al servicio de intereses economicistas –más propio del discurso del Banco Mundial o de la OCDE (Lingard y Rizvi, 2013)– tampoco suponen una valoración en sí de la mujer como ser humano, que obliga al reconocimiento de la equidad sin necesidad de argüir la utilidad para otros fines. A este respecto, recordemos la famosa frase de Angela Davis: “El feminismo es la idea radical de que las mujeres somos personas”, y como tales, son titulares de derechos humanos.

Esta observación debe ser puesta en conexión con el reconocimiento que hace la CEDAW de la “importancia social de la maternidad” y la necesidad de protegerla, lo que merece, desde la tercera ola feminista, una segunda crítica al texto. Justamente, los derechos reproductivos constituyeron

una de sus reivindicaciones, que contestaba a lo que Betty Friedan denominó la “mística de la feminidad” (Valcárcel, 2008). Se trataba de una lucha contra esa “ideología de la feminidad” que alcanzó su auge entre la burguesía decimonónica y que describía como modelo de mujer a un ama de casa (siempre blanca, por supuesto) sumisa y dulce. A través de revistas y otros medios, este modelo se diseminó ampliamente colaborando a perpetuar la escisión entre hogar y mercado, y consagrando la esfera privada como el espacio “natural” de la mujer perfecta (Davis, 1981/2004).

Pero esta escisión comenzó mucho antes del siglo XIX y constituye un elemento clave en “la transición al capitalismo”, una larga etapa de siglos (Federici, 2004/2014). En el paso de una economía de subsistencia a una economía monetaria, las tareas domésticas dejaron de ser vistas como trabajo real. La división sexual del trabajo es la separación definitiva entre la producción de bienes, tarea en el plano público y reservada para hombres; y la reproducción del trabajo, tarea doméstica, propia de mujeres y que incluye, por supuesto, la procreación. La eternización de esta división sexual se alcanza cuando la tarea de la mujer queda “mistificada como un recurso natural o un servicio personal, al tiempo que se saca provecho de la condición no-asalariada del trabajo involucrado” (p. 16). La feminidad, en fin, queda construida como una función-trabajo que es el destino biológico de la mujer: su cuerpo se ha convertido en un espacio disciplinado, un espacio expropiado por el Estado capitalista para la reproducción del ejército de trabajadores; un espacio, ahora, por reivindicar. Aquí radica la esencia de los derechos reproductivos. En este sentido, resulta paradójica la lucha contra los estereotipos que la CEDAW pretende emprender, al mismo tiempo que reconoce la importancia social de la maternidad y la necesidad de protegerla, siendo la maternidad una institución nuclear de la “ideología de la feminidad”. Es evidente que el texto de la convención no se hizo eco de estas reivindicaciones de la tercera ola feminista. De hecho, no fue hasta 1994, en la Conferencia del Cairo, que se reconocieron los derechos reproductivos de las mujeres y se comienza a tratar la cuestión del aborto, aunque todavía vinculado a la problemática de la salud y no a la liberación del cuerpo

Por todo lo dicho, la CEDAW puede dar lugar a una interpretación que equipara género y mujer, y que olvidando el entramado filosófico-teórico y el bagaje del pensamiento feminista, procura una equidad espuria entre mujeres y hombres sin afrontar las causas reales de esta sociedad patriarcal y esta cultura androcéntrica: “no indagan las profundas y complejas causas ni los procesos históricos que las originan y reproducen” (Lagarde, 1996, p. 25). Desde esta perspectiva de género *aséptica* no solo no se comparte la radicalidad en la que se fundamenta el pensamiento feminista, sino que en ocasiones se da cabida a posturas abiertamente o inconscientemente antifeministas. Se trata de un “reformismo de género [que] tiene como límites la intocabilidad de los hombres y los poderes institucionales” (p. 25). En ese sentido, cuando la CEDAW afirma en su preámbulo que “el establecimiento del nuevo orden económico internacional basado en la equidad y la justicia contribuirá significativamente a la promoción de la igualdad entre el hombre y la mujer”, reconoce la intocabilidad de la organización mundial institucional y sanciona el avance de la globalización a pesar de que ésta “ha implicado la expansión del sentido patriarcal y neoliberal de la vida” (Lagarde, 1996, p. 17).

Estas críticas hechas a la CEDAW se comprenden en la medida en que esta convención es fruto de una perspectiva idealista de la globalización, propia de lo que Chomsky y Dieterich (1996) denominan el proto Estado mundial capitalista, donde la ONU y la UNESCO son parte del pilar social e ideológico del gobierno global.

1.3. VALOR JURÍDICO Y PODER SUAVE DE LA CEDAW

Dejando al margen, a efectos del objetivo de este artículo, estas críticas teóricas, la CEDAW constituye un instrumento jurídico apto para lograr un tratamiento más igualitario para la mujer, o cuando menos, el reconocimiento de esta igualdad en instancias judiciales. La convención adquirió carácter vinculante para los Estados parte el día 3 de septiembre de 1981. Gracias a ella la Corte Suprema de Bangladesh reconoció en 2009 la prohibición del acoso sexual; y en 2012, la Corte Suprema holandesa prohibió listas electorales que excluían a mujeres (ONU, 2012). El comité CEDAW también se ha interesado en utilizar la convención como instrumento de poder suave. Así, es común que aliente a los Estados a hacer difusión del tratado o solicite más información sobre tales medida de difusión (CEDAW, 2004 y 2009).

Como se ha referido previamente, en virtud del artículo 18 de esta convención, los Estados suscriben la obligación de emitir informes periódicos sobre los avances en la materia de la CEDAW. En el año 2008, el gobierno español presentó su VI informe. A finales de 2013 presentó los informes VII y VIII. En ambas ocasiones, los informes gubernamentales fueron seguidos por sendos Informes Sombra. Estos Informes Sombra son elaborados por organizaciones de la sociedad civil en cada uno de los Estados parte. En la web de la Plataforma CEDAW Sombra España (<https://cedawsombraesp.wordpress.com/>) se pueden encontrar los informes sombra de otros países, los documentos de trabajo del Informe Sombra español de 2014 y otros datos de interés.

2. QUÉ ENTENDER POR COEDUCACIÓN

Son incuestionables los avances logrados en el último siglo en materia de igualdad de género, habiéndose conseguido la salida de la mujer de la esfera privada y su progresiva incorporación a lo público (Valpuesta, 2002). La gran presencia de las mujeres en la educación superior, donde el 54% de la matriculación es femenina (INE, 2014), es sin duda uno de estos logros; y Subirats (2010) no duda en atribuir a la escuela mixta su contribución.

No obstante, aún no se ha alcanzado una verdadera equidad, encontrándose los estereotipos de género profundamente enquistados en países occidentales como el nuestro. Un ejemplo de ello es la definición de los perfiles profesionales. El VI informe gubernamental presentado por España ante la CEDAW asume que “los estereotipos están también presentes en la elección de itinerarios educativos” (España, 2013, p. 12), mostrando la sobre-representación de las mujeres en sectores tradicionalmente feminizados (textil, imagen personal, servicios culturales a la comunidad, sanidad...) y su sub-representación en otros tradicionalmente masculinizados (informática, obra civil, electricidad, electrónica...). Precisamente, una categoría amplia de trabajos relativos a mujer y educación se centran en la orientación laboral porque, “a pesar de los cambios sociales acaecidos, todavía existe un componente de género muy importante en el proceso de toma de decisiones en cuanto a las salidas profesionales del alumnado” (Ferrer y Bosch, 2013, p. 17).

Tal y como explica Berk (2004), en los años sesenta muchos estudios se centraron en definir las características de la personalidad típicas de hombres y de mujeres. Éstos concluían que había una relación entre los rasgos instrumentales (como competencia, racionalidad o independencia) y el sexo masculino; y los rasgos expresivos (como cuidado, calidez o sensibilidad) y el sexo femenino. También expone otros estereotipos de género, incluyendo las características físicas, las profesiones, las actividades y las conductas. Así, se asocia al varón a rasgos vigorosos, tareas de lógica y fuerza, y con talento para las reparaciones y el liderazgo. Por otra parte, a la mujer se la asocia a rasgos débiles, delicados y agraciados, tareas de cuidado y estética, y profesiones como la educación o la enfermería (Biernat, 1991). Pero, “a pesar del intenso activismo político de los años setenta y los

ochenta, estos estereotipos han permanecido esencialmente iguales (...) [y] la dicotomía instrumental-expresiva se mantiene ampliamente alrededor del mundo” (Berk, 2004, p. 682). Hay que reconocer que todos los cuerpos normativos (religiosos, científicos, jurídicos, académicos, consuetudinarios...) reglan las maneras de ser mujer y de ser hombre: establecen los *mandatos de género* (Lagarde, 1996). Estos mandatos se ordenan además en código binario, masculino y femenino; atribuyendo rasgos, límites, obligaciones y prohibiciones a cada uno; restringiendo la posibilidad masculinidades y feminidades diferentes.

Precisamente para eliminar estos estereotipos y romper con la producción y reproducción de elementos que fundamentan la construcción de las identidades de género aparece la actual idea de coeducación (Tomé, 2001), “entendida como la necesidad de una intervención escolar dirigida a producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres” (Ballarín, 2011, p. 78). Esto requiere colaborar en la eliminación de las desigualdades de género y mantener la alerta ante el sibilino sesgo de género que atraviesa la cultura y las propias prácticas pedagógicas (Puleo, 2001). Porque, al igual que la sociedad, la escuela también “es depositaria de estereotipos de género y los transmite desde las primeras etapas de escolaridad y de manera no intencional a través del llamado currículum oculto” (González, 2009, p. 111). Justamente por esto, otra categoría amplia de estudios sobre la materia se centran en rastrear la transmisión de estereotipos a través del currículum oculto (Ferrer y Bosch, 2013).

Es necesario aclarar el término, pues lo que suele entenderse por “coeducación” es únicamente un estado de coexistencia o co-presencia que supone un avance en el recorrido, pero no constituye la igualdad en la escuela (Ballarín, 2011; Subirats, 2009). Entre la segregación escolar del siglo XIX y el modelo ideal de coeducación actual, se encuentra la escuela mixta; un modelo educativo *a priori* positivo, pero que promueve el androcentrismo, actuando con un discurso explícito incluyente y unas prácticas e inercias implícitas excluyentes, poco eficaces para la desaparición de las diferencias discriminatorias y el mejor reparto de responsabilidades (Simón, 2001). La escuela mixta no constituye el culmen; todavía quedan pendientes retos: incorporar al aprendizaje escolar los saberes y valores tradicionalmente femeninos, modificar el lenguaje, los libros de texto o introducir temas relativos a la igualdad de género en el currículum de forma sólida y sin carácter optativo (Subirats, 2010). Todos estos aspectos se relacionan con otra tercera categoría amplia de estudios que centran su atención en el currículum manifiesto (Ferrer y Bosch, 2013).

Siguiendo en la línea de la teoría ecológica de sistemas (Bronfenbrenner, 1989), se entiende que las personas nos desarrollamos dentro de un complejo sistema de relaciones, afectadas por múltiples niveles del ambiente, desde los escenarios más cercanos de la familia y la escuela, a los valores y programas culturales más extensos. Por ello, la escuela, al igual que los demás niveles, puede desempeñar un importante papel en la labor de desarrollar al máximo las capacidades del alumnado, enseñándole a convivir respetándose mutuamente y trabajando de forma que todos consigan, en igualdad de condiciones, alcanzar sus aspiraciones sin impedimentos discriminatorios (García, 2006). Y, para esto, la escuela debe transformarse.

Asumiendo la distinción entre escuela mixta y coeducación, en España los defensores de la escuela separada por sexos arguyen que se trata de una propuesta coeducativa, de “coeducación reflexiva” (Calvo, 2013), observándola incluso como una medida de discriminación positiva (Cañizares, 2006). Éstos se centran, generalmente, en que la escuela diferenciada o *single-sex* (como la denominan sus defensores) favorece académicamente a niños y niñas: ellas obtienen mejores resultados, sobre todo en matemáticas; y ellos se comportan de manera más disciplinada. Apuntan que las diferencias cerebrales entre niños y niñas sugieren la necesidad de métodos diferentes, como temperaturas más bajas en las aulas masculinas y un tono de voz más dulce para dirigirse al alumnado femenino, cuestiones que sólo mediante la separación se pueden afrontar (Sax, 2006). Otros argumentos giran

en torno a la libertad de enseñanza y de elección de centro de los padres (Calvo, 2006 y 2013; Moreno, 2009) o su idoneidad para las edades adolescentes, especialmente en materias como la educación afectivo-sexual (Barrio, 2006).

Los defensores de la escuela *single-sex*, huyendo de ser “encasillado[s] en algún movimiento religioso radical o considerado[s] contrario[s] a un principio democrático fuertemente asentado” (Calvo, 2006), sostienen las razones científicas que avalan su propuesta. Sin embargo, en el sustrato teórico de la mayoría de los defensores no es difícil hallar referencias explícitas a mandatos religiosos. Así, Barrio (2006) valora la escuela diferenciada como la mejor medida para caminar hacia la castidad prematrimonial. El libro *Diferentes, iguales, juntos? Educación diferenciada* cuenta con una colaboración del actual arzobispo de Valencia, quien desde el creacionismo y apoyándose en textos de la Iglesia Católica, sostiene el carácter natural de estas diferencias para reconocer que “la investigación educativa muestra que las mujeres están mejor dotadas para las relaciones humanas, la delicadeza en el trato y el compromiso; mientras que los hombres se mueven más cuando se enfrentan a un reto personal” (Cañizares, 2006, p. 212). Estos ejemplos corroboran la hibridación entre el relato biológico-naturalista y el relato religioso, que se erigen como verdades inmutables acerca de la naturaleza de los géneros, asignando un destino esencial a cada cual. Es aquí imperioso recordar que la crisis teórica de la filosofía feminista supone entender la construcción de los géneros en perspectiva histórica y socio-cultural para huir de los esencialismos de los discursos biológicos y religiosos (Lagarde, 1996). La tarea es desentrañar “los mecanismos históricos responsables de la *deshistorización* y de la *eternización relativas* de las estructuras de la división sexual” (Bourdieu, 2000, p. 8). Pero no sólo la crítica epistemológica ha contestado a esa eternización. Ya en los años setenta, Maccoby y Jacklin (1974) concluyeron, tras una revisión de 1600 estudios sobre las diferencias sexuales, que éstas eran menores de lo que comúnmente se creía. En otras palabras, “la variabilidad interindividual (de una persona a otra) supera ampliamente las diferencias entre grupos de hombres y grupos de mujeres” (Barberá, 2006, p. 64). Por ello, si para alcanzar el éxito escolar hay que acomodar la educación a las diferencias de desarrollo cerebral, entonces “deberíamos fragmentar la escuela al infinito” (Subirats, 2010, p. 150).

También desde el paradigma inclusivo se contesta a las propuestas de *single-sex*. Si bien es cierto que hace tiempo los defensores de la inclusión dieron por superada la exclusión de las mujeres en los países occidentales, centrándose en otros colectivos, ahora parece necesario –aunque también lamentable, ya que nos referimos a la mitad de la población– retomar sus planteamientos. Desde esta perspectiva, las diferencias, lejos de cualquier valoración negativa, constituyen oportunidades de aprendizaje (Pujolàs, 2004). Pero, sin la presencia de todo el alumnado, con sus diferencias, compartiendo espacios, actividades o enseñanzas comunes difícilmente existirá esa oportunidad:

“Resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, por ejemplo, separando a los estudiantes por género, o por categorías, para escolarizarlos después en unidades o centros ‘diferenciados’ o segregados, creyendo que se pueden llegar a conocer, reconocer y respetar a algunos de ellos ‘en la distancia’ y que luego llegará, por añadidura, el advenimiento de una sociedad incluyente y cohesionada.” (Echeita, 2013, p. 107).

En este sentido y rompiendo con el discurso pedagógico dirigido al “niño tipo” (Santos Guerra, 2007), la propuesta de inclusión hace énfasis en aumentar la capacidad de las escuelas para atender a la diversidad; y no en homogeneizar las aulas para facilitar de la enseñanza, como proponen los defensores de la *single-sex school*. La UNESCO (1994) entiende este el modelo como el más adecuado para atender las necesidades inherentes a las diferencias humanas y combatir las actitudes discriminatorias. Y es que sólo desde la inclusión se evitan las consecuencias de la segregación, como pueda ser la etiquetación o el encasillamiento de las actuaciones didácticas (Ainscow, 1995),

en este caso en función del sexo. En consecuencia, habría que valorar si propuestas como la ya mencionada de Sax (2006), constituyen estrategias para socializar a estudiantes en la dicotomía instrumental-expresiva de Berk (2004).

En último término, la disputa por la coeducación mixta o diferenciada es una disputa sobre el fin de la escuela. Como bien explica el profesor Aláez (2009), en el ámbito jurídico esta batalla se libra entre quienes hacen énfasis en el aspecto jurídico-constitucional de la *libertad de enseñanza* y los que atienden primordialmente al aspecto jurídico-constitucional del *derecho a la educación*. Aquéllos entienden la educación en su visión más clásica y academicista de la adquisición de conocimientos, mientras que éstos pretenden una formación integral y polivalente de la persona (Ballarín, 2011).

3. REFORMA DE LA LOMCE. MODIFICACIONES RELATIVAS AL CONTENIDO DE LA CEDAW

El 19 de noviembre de 2013, el Pleno del Congreso de los Diputados de España aprobó, con los 182 votos del partido del gobierno a favor, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley, que reforma en aspectos clave la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, ha sido objeto de amplias críticas, tanto desde sectores académicos como sociales (Bernal y Lacruz, 2012; Escudero, 2013; Monarca *et al.*, 2015), poniendo de manifiesto que la educación es un espacio de disputa.

La reforma incluye dos modificaciones relacionadas con el contenido de la CEDAW. La primera es la nueva redacción que la LOMCE da al apartado 3 del artículo 84 de la LOE, al que añade dos párrafos para legalizar a nivel estatal la financiación con fondos públicos de escuelas *single-sex*. La segunda, es la eliminación de la asignatura de *Educación para la ciudadanía*, la única con contenidos expresos sobre equidad de género, tanto para primaria como para secundaria, a través de una nueva redacción de los artículos 18 y 24 de la LOE, referidos a la organización de la educación primaria y secundaria, respectivamente.

El informe gubernamental presentado ante la CEDAW en 2013 no hace mención alguna sobre la primera modificación, quizá considerando que no es materia propia de la convención. Sin embargo, el Informe Sombra (Plataforma CEDAW, 2014) sí denuncia que la “LOMCE favorece la segregación por sexo” (p. 15). El uso de la palabra “segregación” denota una asunción por parte de la Plataforma CEDAW de que estas escuelas constituyen discriminación sexual. Aunque no profundiza en la cuestión, apunta a su dudoso encaje jurídico al mencionar dos sentencias del Tribunal Supremo por las que se retiró el concierto educativo a escuelas *single-sex*. Por su parte, la LOMCE se ampara en el artículo 2 de Convención de la UNESCO de 1960 relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, y en la que se establece que la educación separada por sexos no constituirá discriminación siempre que ofrezca “facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes”. A pesar de esta alusión, el grupo socialista en su recurso contra la LOMCE sostiene la inconstitucionalidad de la nueva redacción del artículo 84.3, entre otras razones, por contravenir lo dispuesto en el artículo 10.c de la CEDAW en lo relativo al compromiso de estimular la escuela mixta:

“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:
(...)

d) 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.”

El artículo recién citado alude también a la modificación de libros y programas escolares. A este respecto, tras valorar el VI informe presentado por España en 2008, el comité CEDAW (2009) solicitó en el párrafo 17 de sus observaciones finales “información sobre medidas dirigidas específicamente al sistema educativo para eliminar esos estereotipos, en particular en los planes de estudios y los libros de texto”. En el párrafo 18 exhortó al Estado español a llevar a cabo esa revisión de los libros y los planes de estudios; aspectos vinculados a la segunda modificación referida.

El informe presentado por el gobierno de España ante la CEDAW a finales de 2013 (España, 2013), menciona la LOMCE en los párrafos 167 y 168. El párrafo 168 informa de los cambios curriculares previstos: la creación de dos nuevas asignaturas, *Valores sociales y culturales* y *Valores éticos*, para los alumnos que no cursen religión en primaria o en secundaria, y que incluyen “valores ciudadanos entre los que se encuentran la promoción efectiva de la igualdad entre mujeres y hombres” (España, 2013, p. 25). Paralelamente, el párrafo 166 afirma que “la asignatura “educación para la ciudadanía” se sigue impartiendo en educación primaria y en educación secundaria”. Es decir, en ninguno de los párrafos se hace saber que las asignaturas de *Valores, sociales y culturales* y *Valores éticos*, o religión, se cursan en sustitución de *Educación de la ciudadanía*. A este respecto, la plataforma CEDAW (2014) denuncia acertadamente que los contenidos curriculares referidos a la igualdad entre hombres y mujeres y que sí formaban parte de *Educación para la ciudadanía* no serán vistos por los estudiantes que decidan cursar religión. Es importante insistir en que los artículos 18.3 y 24.3 de la LOE establecían la especial atención que *Educación para la ciudadanía* prestaría al tema de igualdad entre hombres y mujeres.

3.1 FINANCIACIÓN PÚBLICA A ESCUELAS *SINGLE-SEX*. UN ANÁLISIS JURÍDICO

En virtud del artículo 96.1 de la CE (Constitución Española) esta convención forma parte del ordenamiento jurídico español desde el momento en que fue ratificada. Además, siendo un tratado internacional sobre Derechos Humanos, todas las normas españolas relativas a derechos fundamentales (como es el derecho a la educación, 27.1 CE) y libertades reconocidas en la CE, deben ser interpretadas acorde con esta convención (*ex* artículo 10.2 CE). De manera que una reforma contraria a la CEDAW sería inconstitucional.

La primera pregunta, por tanto, que aquí interesa, es si la financiación pública a escuelas *single-sex* contraviene o no, lo dispuesto en el tratado. Cabe entender que, en virtud del artículo 10 de la CEDAW, los Estados parte suscriben la obligación de “adoptar medidas para eliminar la discriminación contra la mujer (...) en la esfera de la educación”. Tras este aserto, la CEDAW enumera algunas medidas concretas que deberán tomar los Estados. Así, el apartado c., obliga al Estado a estimular la escuela mixta, por considerarla una medida apta para eliminar todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino. Es decir, la convención, que parte de la premisa de que los estereotipos de género constituyen una discriminación contra la mujer, entiende que la escuela que separa por sexos fomenta esos estereotipos y, en consecuencia, obliga a los Estados a estimular la escuela mixta. *A contrario sensu*, el estímulo de la educación *single-sex* (la posibilidad de conciertos, en tanto, supone un apoyo estatal económico, constituye un estímulo) será una medida contraria a la CEDAW y por lo tanto, adolecería de inconstitucionalidad (*ex* ante 10.2 CE). Pero también existen argumentos para rechazar esta interpretación. Uno de ellos es que el texto de la convención en su versión en inglés no alude al estímulo de la “educación mixta” sino de la

“*coeducation*” (coeducación); y como se ha referido previamente, quizás sea posible una coeducación diferenciada. Sin embargo, solo entendiendo que en el texto inglés “*coeducation*” se comprende como “educación mixta”, cobran sentido las reservas y declaraciones hechas por el Reino Unido en el sentido de poder estimular otros tipos de educación distintos a la mixta. Este último argumento lo utiliza el profesor Aláez (2009) para sostener la preferencia de la convención por la escuela mixta. Además, la versión en francés también dice “*l’éducation mixte*”.

Sin embargo, el meollo de la cuestión no es si la financiación pública a la educación *single-sex* se opone a la CEDAW. Lo que verdaderamente interesa elucidar es si este tipo de educación constituye una discriminación por razón de sexo. La LOMCE considera el asunto resuelto a la luz de la convención de 1960, ratificada por España en 1969. El artículo 2 de esta convención enumera una serie de situaciones que no serán constitutivas de discriminación, como la educación separada por sexos (siempre que se imparta en las mismas condiciones para ellos y ellas). Pero quienes invocan esta convención, suelen olvidar la remisión al ordenamiento nacional con que comienza ese artículo 2: “En caso de que el Estado las admita”, no serán constitutivas de discriminación. Es decir, el ordenamiento español bien podrían establecer la prohibición de la educación *single-sex* y ello sería acorde con esta convención. Por lo tanto, la alusión de la LOMCE a este tratado está lejos de zanjar la cuestión.

Hasta 2007, el Tribunal Supremo no dudaba acerca de la constitucionalidad de los centros con educación *single-sex*. Especialmente interesante es la STS 4300/2006, de 26 de junio, ya que en ella se valoró el conflicto entre ese artículo 2 de la convención de 1960 y el artículo 10.c de la CEDAW. Su razonamiento es justamente contrario al esbozado por nosotras más arriba. Entiende que la CEDAW establece “el estímulo de la enseñanza mixta como una de las posibles vías para superar los estereotipos”, pudiendo existir otras (quizás la coeducación separada). Además, entiende que la convención de 1960 “afirma tajantemente que en las condiciones indicadas la enseñanza separada no discrimina por razón de sexo”. Concluye, finalmente que “las normas internacionales dejan abierta la cuestión”. En sentido contrario, la interpretación que nosotras sugerimos no entiende la educación mixta como una posible vía más; sino como una vía obligatoria a la que se compromete el Estado parte, junto con otras que libremente quiera estimular para abundar en la materia. Justamente por eso el texto literal interesa “la eliminación de todo concepto estereotipado (...), mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan lograr este objetivo”, utilizando la conjunción copulativa *y*. En caso de ser una opción como cualquier otra, lo apropiado hubiera sido establecer “el estímulo de la educación mixta o de otros tipos de educación (...)”. Asumimos, sin embargo, que nuestra interpretación puede ser tachada de demasiado literal. En cualquier caso, la mención expresa de la educación mixta denota una preferencia de la CEDAW por esta opción (Aláez, 2009).

Los argumentos posteriores del Tribunal Supremo han sido menos agudos. En 2012 dictó sendas sentencias (STS 4591/2011 y 5423/2011) donde excluía la posibilidad de financiación pública a este tipo de escuelas por entender que hacían una discriminación por sexo en la admisión. La contradicción del argumento reside en que si la educación diferenciada discrimina por sexos, entonces no sólo le está vedada la posibilidad de concierto; sino que está prohibida por la Constitución (*ex* artículo 14 CE). La falta de lucidez del argumento radica en que el Tribunal Supremo asume erradamente “la equidistancia desde el punto de vista jurídico entre enseñanza mixta y enseñanza segregada” ya que la Constitución establece una “presunción de ilegitimidad, o sea, una fuerte sospecha” de que la diferenciación por sexo constituye una discriminación (Bastida, 2012). Esta sospecha sería además coherente con la recién referida preferencia de la CEDAW por la enseñanza mixta. Justamente, el Tribunal Constitucional es poco proclive a reconocer las diferencias de sexo (las puramente físicas) como causa para un trato diferente:

“La menor fortaleza física y mayor debilidad de la mujer en relación al varón, como algo que corresponde a la naturaleza de las cosas, puede constituir un prejuicio desde el que podría llegar a entenderse, infundadamente, que la diferencia física que existe entre los hombres y las mujeres es suficiente para justificar una prohibición del acceso de las mujeres a determinados puestos de trabajo. Este tipo de prohibición responde más a un estereotipo que a diferencias reales, naturales o biológicas, y produce en todo caso en el mercado de trabajo unos efectos claramente discriminatorios al suponer para la mujer un especial límite o desventaja”. (STC 198/1996, FJ 4).

Extrapolemos estas argumentaciones al campo educativo. Las diferencias cerebrales entre ellas y ellos, que los defensores de la educación *single-sex* sostienen, pueden constituir un prejuicio para justificar un trato diferenciado: que a ellas se les trate con tono más dulce y que a ellos se les imparta clase en aulas más frías; un trato que sirve claramente al fomento de estereotipos de género en el sentido de la dicotomía expresiva-instrumental (Berk, 2004). Este fomento de estereotipos supondría una discriminación, no “en su expresión más tosca donde el sexo es objeto de consideración directa”, sino en “su vertiente más sutil y común: la que tiene lugar bajo la apariencia de tratamientos formalmente no discriminatorios, pero que encubren consecuencias perjudiciales para un grupo social determinado, generalmente el femenino” (STC 147/1995, FJ 2). En este caso, no sería sólo sobre el femenino, sino sobre ambos, al limitar al código binario las maneras de ser hombre y de ser mujer. En este aspecto, hay que reconocer que las propuestas de educación diferenciada dicen hacer énfasis en el avance de la mujer en determinadas áreas o disciplinas generalmente masculinizadas, como las matemáticas, por lo que se las llega a observar como una medida de discriminación positiva (Cañizares, 2006). Estos avances, sin embargo, no han sido rigurosamente corroborados (Halpern *et al*, 2011). Por otro lado, la contribución de la escuela mixta a la situación educativa de la mujer es más evidente (Subirats, 2010). Las propuestas de trato diferente a alumnas y alumnos parecen una acentuación de estereotipos a través del currículum oculto, cosa que la CEDAW comprende como una discriminación contra la mujer y que, por lo tanto, es una interpretación de la que debe hacerse eco el ordenamiento español (*ex* artículo 10.2 CE).

En sentido contrario se ha pronunciado recientemente el Tribunal Supremo Federal de Alemania. En una sentencia donde dilucidaba la legalidad de financiación pública a escuelas *single-sex* y, dando por probado el mayor fomento de estereotipos en ellas, sostiene en su FJ 32 que este fomento

“Puede dar lugar a una crítica justificada desde el peculiar punto de vista de la pedagogía de género y por lo tanto constituir un postulado legítimo para la crítica educativa a las escuelas monoeducativas, pero no podría en absoluto demostrar que los alumnos de estas escuelas no interiorizan suficientemente la igualdad de género.” (Esteve, 2013, p.9).

Es evidente que la argumentación del tribunal alemán está lejos de incluir un coherente enfoque de género, al que observa como *peculiar*, ignorando que en el espíritu de la CEDAW (también ratificada por Alemania) está la eliminación los estereotipos. A este respecto, el modo en que el Tribunal Constitucional español valora las diferencias de trato basadas en el sexo apunta tímidamente a un enfoque de género que podría conducir a una resolución opuesta a la del tribunal alemán.

En otro orden de cosas, y aunque, por razones de extensión, sólo apuntemos aquí la cuestión, es interesante destacar la importancia que los defensores de la educación *single-sex* otorgan a la libertad de enseñanza (Calvo, 2013; Moreno 2009). Nos limitaremos aquí a hacernos eco de la opinión del profesor Aláez (2009), quien, a diferencia de aquéllos que entienden la existencia de dos derechos fundamentales –derecho a la educación y libertad de enseñanza– contenidos el artículo 27 CE, sostiene que el derecho a la educación es un único derecho, compuesto por diversas facultades iusfundamentales, la libertad de enseñanza entre ellas. Las diversas facultades iusfundamentales contenidas en el artículo 27 CE deben interpretarse de manera armónica, de tal manera que ninguna

quede vacía de contenido. Además, todas deben contemplarse a la luz del fin último de la educación: “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (artículo 27.2 CE). Este fin conduce al profesor Aláez a hacer suya la opinión del fallecido magistrado Tomás y Valiente, quien sostenía la existencia de un “ideario educativo constitucional” (STC 5/1981), preceptivo para todos los centros educativos, también los privados. Desde esta comprensión concreta del derecho a la educación no se resuelve la cuestión de si la educación *single-sex* conculca el derecho a la no discriminación, pero plantea la discusión en un marco diferente: se trataría de dilucidar si el valor de la equidad de género (parte de ese ideario constitucional) se puede alcanzar de manera adecuada separando a niños y niñas.

3.2 CAMBIOS CURRICULARES

Igualdad efectiva entre hombres y mujeres, reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y valoración crítica de las desigualdades. Éstos eran principios especialmente destacados en el preámbulo de la LOE como inspiradores del sistema educativo. Este espíritu se manifiesta a lo largo del texto, así como en los RD de enseñanzas mínimas de primaria (RD 1513/2006) y de secundaria (RD 1631/2006). En ambos, la cuestión de la igualdad de género aparecía como un elemento transversal *explícito* en casi todas las áreas. Esto cambia con la LOMCE, donde ya no se le dedican objetivos ni contenidos fuera de *Valores Sociales y Cívicos* y *Valores Éticos*, lo que supone perpetuar la ausencia de mujeres en el currículum manifiesto, una “ablación de la memoria”, en palabras de Valcárcel (2008, p. 222). Aunque la cuestión merecería un análisis del currículum completo, nosotras nos centraremos en los cambios producidos con la creación de estas asignaturas. El objetivo es hacer una comparación exhaustiva entre el contenido sobre igualdad de género que aparecía en las anteriores materias de *Educación para la ciudadanía* y el que aparece ahora en las dos nuevas asignaturas en los respectivos Reales Decretos (RD).

En los RD que desarrollaban la LOE la estructura para presentar cada área de contenidos era: introducción, objetivos, contenidos y criterios de evaluación. En los RD que desarrollan la LOMCE (RD 126/2014 y RD 1105/2014) la estructura es: introducción, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Considerando esta diferencia de estructuras (los RD de 2006 tenían cuatro niveles y los de 2014 tienen tres), hemos establecido una matriz de comparación (tabla 1) agrupando los dos niveles más generales de los Reales Decretos de 2006.

Tabla 1. Matriz de comparación

MATRIZ DE COMPARACIÓN		
	RD en desarrollo de la LOE	RD en desarrollo de la LOMCE
Nivel 1	Introducción Objetivos	Introducción
Nivel 2	Contenidos	Criterios de evaluación
Nivel 3	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables

Fuente: elaboración propia

Comencemos por los cambios curriculares de primaria. En nuestro nivel 1 de análisis observamos que el artículo 4 del RD 1513/2006 dirigía la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* a prestar especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Especificaba, en su introducción, que el tema se abordaría desde situaciones cotidianas y trataría tanto la esfera privada del hogar y la familia, como la esfera pública del mundo laboral. En la introducción explicativa de *Valores Cívicos y Sociales*, la temática desaparece.

En nuestro nivel 2 de análisis observamos que en *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* los contenidos giraban en torno a la identificación de desigualdades entre mujeres y hombres, y la valoración de su igualdad de derechos en el contexto familiar, laboral y social. En *Valores Sociales y Cívicos*, varios criterios de evaluación mencionan la materia, si bien sólo en uno adquiere entidad propia: “comprender y valorar la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, la corresponsabilidad de las tareas domésticas y el cuidado de la familia”; mientras en otros criterios aparece como un asunto vinculado a la participación cívica y al derecho a la no discriminación. Se aprecia un abordaje diferente de la cuestión: mientras en 2006 la “identificación de desigualdades” denota un interés reflexivo, en 2014 se hace énfasis en la necesidad abstracta de valorar la equidad. Por otro lado, las esferas laboral y social no son mencionadas en los criterios de evaluación de 2014.

En el nivel 3, observamos que los criterios de evaluación de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* vinculan la temática de equidad a otras cuestiones: reconocer y rechazar situaciones de discriminación y mantener actitud de respeto y de valoración crítica en el diálogo y la argumentación. En *Valores Sociales y Cívicos* adquiere entidad propia, haciendo énfasis en el respeto a la igualdad de oportunidades, a la necesidad de corresponsabilidad en el hogar y a los comportamientos de los estudiantes. Se aprecia una diferencia en la profundidad con que se aborda el tema. Si bien en *Valores Sociales y Cívicos* la cuestión se trata de manera exclusiva, no ahonda en fomentar el espíritu crítico en el comportamiento cotidiano del aula ya que, aunque observa los comportamientos de los estudiantes, no propone una reflexión del porqué de esos comportamientos.

Pasemos a los cambios curriculares de secundaria. El RD de 2006 organizaba el área de *Educación para la ciudadanía* en dos asignaturas: *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (para uno de los tres primeros cursos) y *Educación ético-cívica* (para el cuarto curso). Además, como ocurriera en primaria, prestaba especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres, donde no sólo era un objetivo de aprendizaje, sino que se introdujo también como bloque de contenidos con entidad propia (previsto para el cuarto curso de secundaria), y que tenía por objetivo posibilitar una reflexión en profundidad sobre la igualdad, la libertad y las causas de discriminación, como explica en la introducción del área. El RD de enseñanzas mínimas de secundaria de 2014, en la introducción explicativa de la asignatura de *Valores Éticos* no hace mención a la cuestión de género.

En el nivel 2 de análisis se ha observado que la materia de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* incluía contenidos como: la división social y sexual del trabajo, la conquista de los derechos de la mujer el ámbito de la política, la educación o el trabajo remunerado, su situación actual y la feminización de la pobreza. Por su parte, *Educación ético-cívica*, dedicaba un bloque íntegro a la igualdad entre hombres y mujeres, como se ha referido. *Valores Éticos*, sin embargo, no establece ningún criterio de evaluación exclusivo para la cuestión, sino que menciona el tema de los derechos de la mujer compartiendo criterio con los derechos del niño, estimando la importancia que plantea en la actualidad el ejercicio de éstos en gran parte del mundo. El cambio aquí es destacable, pues no sólo se reducen considerablemente los temas desde los que trabajar la igualdad de género, sino que además ubica la temática en contextos lejanos hablando de la igualdad en “gran parte del mundo”.

En el nivel 3 de análisis se aprecia, sobre todo, una diferencia en la profundidad con que se trata el tema. En *Educación para la ciudadanía* los criterios de evaluación valoraban la capacidad del alumnado para identificar y rechazar situaciones de discriminación. También ahonda en el reconocimiento de los derechos de la mujer como fruto de una conquista, enmendando parcialmente la “ablación de la memoria” de la que Valcárcel hablaba. En *Valores éticos*, la materia recibe un tratamiento más superficial, impulsando una serie de actividades (como elaboración de una campaña o una

investigación) que, en sentido estricto, no son estándares de evaluación ya que no aclaran la competencia a evaluar; sino tareas que han de desarrollar.

En términos generales, las dos nuevas asignaturas, no sólo dan menos importancia a la equidad de género, que deja de ser objeto prioritario, sino que también le dan otro enfoque. *Educación para la ciudadanía* hacía un tratamiento más integral, tratándolo desde una visión crítica a partir de diferentes temáticas y estableciendo conexiones con la realidad del alumnado. Sin embargo, *Valores Sociales y Cívicos* y *Valores Éticos* propone un tratamiento de la equidad de género más superficial, promoviendo una actitud de respeto, pero sin llevar a cabo un ejercicio de reflexión, sin ahondar en las causas y porqués de la opresión y el silenciamiento de las mujeres, ni en los errores históricos que se han cometido, lo que sería “una buena vacuna para impedir que fenómenos de marginación como éstos se sigan reproduciendo” (Torres, 1991, p. 61).

4. CONCLUSIONES

Tras este análisis, cabe concluir el retroceso que en materia de coeducación supone la reforma de la LOMCE. En lo relativo a la posibilidad de financiación pública a escuelas *single-sex*, es dudoso sostener que esta reforma contravenga la CEDAW. Sin embargo, es más que razonable observar la preferencia de la CEDAW por la escuela mixta frente a la escuela *single-sex*. Por otro lado, existen argumentos jurídicos en la doctrina del Tribunal Constitucional español para creer que esta reforma adolece de inconstitucionalidad. La manera en que este Tribunal comprenda el *derecho a la educación*, si compuesto por dos derechos fundamentales (derecho a la educación y libertad de enseñanza) o como un derecho único (derecho a la educación); y el modo en que interprete el fin último de la educación (artículo 27.2 CE) constituirán elementos clave en su interpretación de la cuestión. En cualquier caso, parece que su resolución dependerá en gran medida de si el Tribunal Constitucional incluye en sus argumentaciones un enfoque coherente (no *aséptico*) de género –cosa que no ha hecho el Tribunal Federal alemán–. Optar por esa vía sería hacer una interpretación acorde con el espíritu de la CEDAW en su interés por la eliminación de estereotipos en la educación, en tanto que la educación *single-sex* es una propuesta que nace de la creencia en esos estereotipos y que, en consecuencia, los acentúa a través de, cuando menos, su currículum oculto.

En lo relativo a los cambios curriculares, a través de la comparación exhaustiva de la anterior área de *Educación para la ciudadanía* y las dos nuevas asignaturas creadas por la LOMCE, y tras analizar sus contenidos en los respectivos RD de 2006 y 2014; cabe concluir también el retroceso que han supuesto estas modificaciones. Efectivamente, y tal y como sostuvo el gobierno en su informe para la CEDAW (España, 2013) las dos nuevas asignaturas dedican parte de su contenido a la equidad entre mujeres y hombres. No obstante, no sólo pasa a ser una asignatura optativa (para quienes no cursen religión) sino que además estas asignaturas dejan de prestar atención prioritaria a la cuestión, lo que se refleja en una merma cuantitativa de los contenidos. Por otro lado, cuando trata la temática, lo hace con una perspectiva más superficial que en los RD de 2006, abordando cuestiones como el problema de la discriminación de la mujer en el mundo, la corresponsabilidad en el hogar, la importancia de valorar la igualdad (...), una serie de cuestiones que parecen encajar en el enfoque *aséptico* de género, ya que plantea los temas socorridos en relación a las mujeres, llegando a visibilizarlas y a correr algún velo de su opresión, pero sin provocar esos cambios personales, íntimos y vitales de los que habla Marcela Lagarde (1996) para caminar hacia un verdadero enfoque de género. Se podría decir que estamos ante un “currículum aséptico de género” (Contreras y Trujillo, 2014) que está lejos de conseguir la transformación de las mentalidades necesaria para alcanzar una verdadera igualdad entre hombres y mujeres. Sobre este aspecto, recordemos el interés de la CEDAW en la revisión de los planes de estudios (CEDAW, 2009). En este sentido, se concluye el sentido regresivo que suponen las dos nuevas asignaturas.

Coeducar es, en fin, contribuir al desarrollo de mujeres y hombres más felices, con capacidad de gozar de una mayor autonomía, independencia y capacidad de decisión: “Es necesario romper con el desarrollo de personas incompletas, apenas la mitad de un ser humano” (García y Huertas, 2001, p. 76). La escuela es actualmente un lugar de producción y reproducción del sexismo a través, tanto de su currículum oculto como de su currículum manifiesto, lo que limita a hombres y a mujeres, y hace desgraciados a unas y a otros. Solsona i Pairó ilustra bien esta limitación:

“Cuando volvió al Instituto de visita, mejor peinado y con una sonrisa mayor que nunca, le pregunté: “¿Qué has encontrado en la escuela de peluquería que no encontrabas en el Instituto?”. Su respuesta fue contundente: “Allá puedo ser hombre a mi manera” (2011, p. 10).

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Aláez, B. (2009). El ideario educativo constitucional como fundamento de la exclusión de la educación diferenciada por razón de sexo de la financiación pública. *Revista española de Derecho Constitucional*, 86, 31-64.
- Ballarín, P. (2011). Memoria de la educación de las mujeres. En C. Lomas (Coord.), *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 77-110). Barcelona: Octaedro.
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la psicología al estudio de las relaciones de género. En C. Rodríguez (Coord.), *Género y Currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 59-76). Madrid: Akal.
- Barrio, J. M. (2006). La educación diferenciada por sexos. Un apunte antropológico. En E. Vidal (Coord.), *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada* (pp. 69-80). Barcelona: Ariel.
- Bastida, F. (2012, 26 de agosto). Colegios de enseñanza diferenciada por sexos y financiación pública. *Diario Independiente de Asturias*. Recuperado de: <http://www.lne.es/opinion/2012/08/26/colegios-ensenanza-diferenciada-sexos-financiacion-publica/1289255.html>
- Berk, L. (2004). *El desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Pearson Educación.
- Bernal, J. L. y Lacruz, J. L. (2013). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 101-131.
- Biernat, M. (1991). Gender stereotypes and the relationship between masculinity and femininity: A developmental analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 351-365.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama

- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (pp. 187-251). Greenwich: JAI Press.
- Calvo, M. (2013). Los colegios diferenciados por sexo en Estados Unidos: constitucionalidad y actualidad de una tendencia imparable. *Revista de Derecho Político*, (86), 159-194.
- Cañizares, A. (2009). Igualdad, diversidad, educación. En E. Vidal (coord.), *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada* (pp. 205-224). Barcelona: Ariel.
- CEDAW (1995). *Progress achieved in the implementation of the Convention on the elimination of all forms of Discrimination Against Women*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/documents/ga/conf177/aconf177-7en.htm>
- CEDAW (2004). *Observaciones finales del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (A/59/38)*. Recuperado de: http://www.uv.es/igualtat/legislacioOnu/ONU_%20V%20Informe%20Final.pdf
- CEDAW (2009). *Observaciones finales del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (CEDAW/C/ESP/CO/6)*. Recuperado de: http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEAW%2fC%2fESP%2fCO%2f6&Lang=en
- Chomsky, N. y Dieterich, H. S. (1996). *La aldea global*. Buenos Aires: Txalaparta.
- Contreras, P. y Trujillo, M. (2014). Coeducación para la equidad: a propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 29-49.
- Davis, A. (1981/2004). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 11(2), 99-118.

Escudero, J. M. (2013, 10 de diciembre). Nos va a caer como una losa. *El País*. Recuperado de:
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/17/actualidad/1358441982_492947.html

España (2013). *Séptimo y octavo informes periódicos que los Estados partes debían presentar en 2013. España*.
Recuperado de:
http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW%2fC%2fESP%2f7-8&Lang=en

Esteve, J. (2013). Paradojas de la discriminación en materia educativa. *El cronista del Estado social y democrático de derecho*, (37), 4-12.

Federici, S. (2004/2014). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de sueños.

Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 105-122.

García, F. (2006). ¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?: Una perspectiva político-educativa de género. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 233-255.

García, L. y Huertas, P. (2001). Trabajando desde la coeducación transformamos la situación. En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 71-86). Madrid: Akal.

González, I. (2009). La orientación académica y profesional en clave de igualdad. *Participación Educativa*, (11), 110-121.

Halpern, D.; Eliot, L.; Bigler, R.; Fabes, R.; Hanish, L.; Hyde, J.; Liben, L.; Lynn, C. (2011). The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333, 1706-1707.

INE (2014). *Mujeres y hombres en España*. Madrid: Administración General del Estado. Recuperado de:
http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&

p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratuitas

- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid: horas y HORAS.
- Lagarde, M. (2010). Epistemología para un nuevo marco jurídico. Derechos Humanos de las mujeres. En M. Lagarde (Coord), *Geografía Política de los Derechos Humanos de las Mujeres* (pp. 9-37). México: Red de Investigadoras por la Vida y la Libertad de las Mujeres.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Lingard, B. y Rizvi, F. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Maccoby, E. y Jacklin, C. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press
- Monarca, H.; Fernández-González, N. y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp- 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moreno, G. (2009). Educación diferenciada, ideario y libre elección de centro. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, (20), 1-35.
- ONU (2012). *30 years working for women`s rights. Committee on the elimination of discrimination against women 1982-2012*. Nueva York: United Nations.
- Plataforma CEDAW (2014). *Informe Sombra 2008-2013 sobre la aplicación en España de la Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW)*. Recuperado de: [http://www.rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/InformeSombra Actualizado 23Sep 2014.pdf](http://www.rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/InformeSombra_Actualizado_23Sep_2014.pdf)

- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Puleo, A. H. (2001). Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica. En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, nº 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-549.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín oficial del Estado*, nº 52, de 10 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 293, de 8 de diciembre de 2006, pp. 43053-43102.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, nº 5, de 5 de enero de 2007, pp. 677-773.
- Santos Guerra, M. A. (2007). *La estrategia del caballo y otras fábulas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sax, L. (2006). Por qué el género importa. Lo que los padres y profesores deberían saber acerca de la ciencia emergente y la diferencia de sexos. En E. Vidal (coord.), *Diferentes, iguales, ¿juntos?* (pp. 179-188). Barcelona: Ariel.
- Simón, M. E. (2001). Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta. En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Solsona, N. (2011). Prólogo. Las masculinidades en las aulas: un tema de futuro. En J. Compairé (Coord.), *Chicos y chicas en relación. Materiales de coeducación y masculinidades para la Educación secundaria*. Barcelona: Icaria.

- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación. *Participación Educativa*, (11), 94-97.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143-158.
- Tomé, A. (2001). La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela. En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Valpuesta, M. R. (2002). Mujer y Universidad. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 4, 11-28.

SOBRE LAS AUTORAS

Noelia Fernández González

Licenciada en Derecho y Ciencias Políticas y máster en Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Intercambio en la Universidad Central de Chile. Doctoranda en Educación, colaboradora del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Líneas de interés: teoría de la educación, análisis de discurso, teorías de género, políticas educativas.

Información de contacto: Cantoblanco, Universidad Autónoma de Madrid.

Email: nfg.fernandeznoelia@gmail.com Teléfono: 61168644

Nuria González Clemares

Maestra de Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica/Educación Inclusiva por la Universidad Autónoma de Madrid. Especializada en Programas de Atención a la Diversidad por el Máster en Calidad y Mejora de la Educación, cursado en la misma universidad. Interesada en la inclusión de los colectivos más vulnerables, actualmente se encuentra trabajando en un colegio de alumnado en riesgo de exclusión en horario no lectivo. Líneas de interés: políticas educativas, educación inclusiva, teorías de género.

Información de contacto: Cantoblanco, Universidad Autónoma de Madrid.

Email: nuria.gonzalez@alumni.uam.es Teléfono: 628545211