

Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones

por José Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid

1. La pedagogía y la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea

A fines del siglo pasado, el imaginario colectivo estaba influido por los horrores del año 1000 y no faltaban voces agoreras que presagiaban todo tipo de males en el cambio del milenio. La realidad, como era de esperar, no fue así. Más aún, pienso que en ese año se produjo uno de los hechos más importantes que le han ocurrido a la pedagogía. En efecto, tras una discusión larga y profunda, la Unión Europea se dotó de una Carta de Derechos Fundamentales, aprobada en diciembre del año 2000, que tenía voluntad de estar dotada de fuerza vinculante, lo que se tradujo años más tarde en su incorporación al texto de la Constitución para Europa. Pero es sabido que la Constitución naufragó en las consultas nacionales, por lo que durante un tiempo no se supo cuál fuera el destino que tendría la Carta, hasta que se decidió incluir en el futuro Tratado de Lisboa un artículo que otorgara a la Carta el mismo valor

legal que los Tratados, según la versión final que se aprobaría en Estrasburgo [1].

Pues bien, en el artículo 14 de la Carta de Derechos Fundamentales, dedicado al derecho a la educación, en su tercer epígrafe leemos lo siguiente:

«Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto de los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas».

Nunca, hasta el momento, las convicciones pedagógicas habían alcanzado ese nivel normativo, en el mismo plano que las convicciones religiosas y filosóficas, convicciones que gozan de una apoyatura legal muy dilatada y que tienen un punto de referencia básico en el Protocolo Adicional n.º 1 al Convenio Europeo para la protección de los derechos huma-

nos y de las libertades fundamentales —firmado en 1952—, en cuyo artículo 2 se exigía al Estado que respetara «el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas». Dicho artículo, por otra parte, encuentra un paralelo en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, aprobado por la ONU en 1966, en cuyo artículo 18,4 se dice que «los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que está de acuerdo con sus propias convicciones», convicciones no sólo unidas a las religiones tradicionales sino también incluyentes de las filosofías existenciales que se mantengan.

¿Cuáles son las conclusiones que cabe deducir de este artículo 14, que va a estar dotado de una poderosa fuerza vinculante? Quizá podríamos señalar las dos principales:

1. Dentro de las libertades de los ciudadanos, se encuentra la libertad de crear centros docentes, con la única exigencia de que en ellos han de respetarse los principios democráticos, y sin perjuicio de que el Estado pueda regular tal libertad para proteger a los ciudadanos de presuntos educadores de fortuna que pretendieran erigir instituciones educativas que no reunieran las condiciones mínimas exigibles.

2. Lógicamente, los ciudadanos tendrán libertad para crear o acudir

a centros docentes que respondan a sus convicciones, pero el texto deja claro que también en los centros creados no por la iniciativa ciudadana sino por la de los poderes públicos, es preciso garantizar el derecho de los padres a que la educación y la enseñanza que allí reciben sus hijos esté conforme con sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas.

Estas conclusiones, como es lógico, son principios que han de tener en cuenta las legislaciones nacionales, principios que pueden ser diversamente interpretados también por la variedad de estructuras jurídicas y de circunstancias sociales que se dan en los Estados partes. Pero, a la hora de configurar su legislación, estos habrán de respetar las decisiones ya adoptadas por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, que marca una jurisprudencia de necesario seguimiento. Concretamente, la jurisprudencia del Tribunal Europeo del último medio siglo ha ido perfilando el alcance de lo que significa ese respeto en la educación a las convicciones religiosas y filosóficas de los padres, iniciando una doctrina que comienza el 7 de diciembre de 1976, con el conocido Caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen y que ha tenido como última manifestación el Caso de Hasan y Eylem Zengin contra Turquía, del 9 de octubre de 2007.

Es obvio que el Tribunal Europeo todavía no ha podido dar sentencia alguna sobre casos referidos a las convicciones pedagógicas, puesto que estamos en los comienzos de un nuevo *status* jurídico. Pero el trato que tales convicciones reci-

birán en el futuro no habrá de apartarse de las líneas seguidas hasta el momento. Por ello vamos a comenzar mostrando sucintamente los puntos básicos que ha afirmado el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en los cinco casos fundamentales en los que ha estudiado denuncias de los padres que consideraban que se violaban, en la educación, sus *convicciones* religiosas o filosóficas, lo que nos conducirá a dibujar el mapa en el que se encuentran las incorporadas convicciones *pedagógicas*. Este estudio nos proporcionará los datos básicos para valorar si los poderes públicos de nuestro país están actuando de acuerdo con los criterios trazados por el Tribunal Europeo en relación con dos asuntos de actualidad, que son el de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, recientemente introducida por el Gobierno en el currículum básico, y la actitud oficial ante el nuevo resurgir de la reflexión pedagógica sobre la enseñanza escolar diferenciada por sexo.

2. La doctrina del Tribunal Europeo de Derechos Humanos sobre el respeto en la educación a las convicciones religiosas y filosóficas de los padres

Como ya hemos señalado, la primera vez que el Tribunal Europeo emite una sentencia relacionada con las convicciones es A) el Caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen, del 7 de diciembre de 1976. Posteriormente deben señalarse las siguientes cuatro sentencias: B) Caso Campbell y Cosans, de 25 de febrero de 1982, C) Caso Valsamis, de 18 de diciembre de 1996, D) Caso Folgero de 29 de

junio de 2007 y E) Caso Hasan y Eylem Zengin, de 9 de octubre de 2007.

Los asuntos tratados en estas sentencias son demasiado numerosos como para pretender exponerlos en su integridad. Haremos, pues, un resumen, que tendrá especialmente en cuenta la síntesis que de las anteriores sentencias realiza la sentencia del Caso Folgero (n.º 84 de la Sentencia).

A) Del Caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen, pienso que han de citarse las siguientes ideas:

1. El derecho de los padres de que sean respetadas sus convicciones se aplica especialmente a la enseñanza pública, teniendo en cuenta el peso del Estado moderno (n.º 50).

2. No cabe distinguir para ese respeto entre la instrucción religiosa y la instrucción de las restantes asignaturas, pues el respeto ha de presidir «el conjunto del programa de la enseñanza pública» (n.º 51). Más tarde, la sentencia del Caso Campbell y Cosans, precisará que «*Respetar*, como lo confirma que esta palabra sustituye a *tener en cuenta* durante la gestación del artículo 2 [documento CDH 672, p. 163], significa más que *reconocerá* o *tomará en consideración*; este verbo, además de un compromiso más bien negativo, implica para el Estado una cierta obligación positiva (véase, *mutatis mutandi*, la sentencia Marckx de 13 de junio de 1979, serie A, núm. 31, página 15, apartado 31)» (37, a). Igualmente, la sentencia del Caso Valsamis, advertirá que ese deber de respeto es de amplia

aplicación «pues vale tanto para el contenido de la instrucción y la manera de dispensarla como igualmente para el ejercicio de las *funciones* ejercidas por el Estado» (n.º 27).

3. Ese respeto, sin embargo, no impide difundir en la enseñanza informaciones o conocimientos que tengan directa o indirectamente un carácter religioso o filosófico, ni autoriza a los padres a oponerse a la integración de tales enseñanzas en el programa escolar, ya que de lo contrario la enseñanza institucional sería impracticable (n.º 53).

4. Ello obliga al Estado a que cuide de que las informaciones que figuren en el programa se difundan «de manera objetiva, crítica y pluralista» prohibiéndose «perseguir una finalidad de adoctrinamiento que pueda ser considerada como no respetuosa de las convicciones religiosas y filosóficas de los padres. Aquí se encuentra el límite que no debe ser sobrepasado». (n.º 53).

5. Concretamente, el Tribunal concluye que no debe admitir la pretensión de los recurrentes de ser eximidos de la asignatura de educación sexual que se imparte en las escuelas públicas por entender que no hiere las convicciones religiosas y filosóficas de los demandantes. Esta conclusión se alcanza desde las siguientes bases:

a) «La instrucción dispensada en la materia en las escuelas públicas tiene menos por finalidad inculcarles conocimientos que no posean o no puedan procurarse por otros medios

que el dárselos de manera más exacta, precisa, objetiva y científica. Tal como la prevé y organiza la legislación impugnada, tiende, en primer lugar, a informar mejor a los alumnos; esto se deduce, entre otros, del prefacio de la «guía» de abril de 1971».

b) «Incluso limitada de esta forma, la citada instrucción no podría evidentemente excluir, por parte de los profesores, ciertas apreciaciones que puedan invadir el campo religioso o filosófico, pues se trata de una materia en que los juicios de realidad desembocan fácilmente en juicios de valor; la minoría de la Comisión lo ha subrayado con razón. Los Decretos y circulares de 8 de junio de 1971 y 15 de junio de 1972, la «guía» de abril de 1971 y los restantes elementos de que dispone el Tribunal (párrafos 20-32 más arriba) indican claramente que el Estado danés, al proporcionar a edad temprana a los niños aclaraciones que estima útiles, trata de alertarlos contra fenómenos inquietantes en su opinión; por ejemplo, la frecuencia excesiva de nacimientos fuera del matrimonio, de abortos provocados y de enfermedades venéreas. Las autoridades públicas quieren permitir a los alumnos, en su momento, «que cuiden de sí mismos y muestren respeto a los demás en este campo», «que no se atraigan problemas o que no se los proporcionen a otros por pura ignorancia» (artículo 1 del Decreto de 15 de junio de 1972)».

c) «Estas son, desde luego, consideraciones de orden moral, pero re-

visten un carácter muy general y no entrañan un rebasamiento de los límites de lo que un Estado democrático puede concebir como interés público. El examen de la legislación impugnada prueba, en efecto, que no constituye un intento de adoctrinamiento tendente a preconizar un comportamiento sexual determinado. Esta legislación no se consagra a exaltar el sexo ni a incitar a los alumnos a dedicarse precozmente a prácticas peligrosas para su equilibrio, su salud o su futuro, o reprobables para muchos padres. Además, la legislación no afecta al derecho de los padres de aclarar y aconsejar a sus hijos, de ejercitar con ellos sus naturales funciones de educadores o de orientarles en una dirección, conforme a sus propias convicciones religiosas o filosóficas».

d) El Tribunal concluye recordando que la dimensión positiva del deber de respetar las convicciones, que le es propia, se traduce en una obligación del Estado de vigilar sobre la aplicación correcta de los textos legales. Así, declara: «Ciertamente, pueden producirse abusos en la manera en que una escuela o un maestro determinados apliquen los textos en vigor, y corresponde a las autoridades competentes velar, con el mayor cuidado, por que las convicciones religiosas y filosóficas de los padres no sean contrariadas a este nivel por imprudencia, falta de discernimiento o proselitismo intempestivo». (Todos estos párrafos, en el n.º 54).

B) El Caso Campbell y Cosans, en el que varios padres denuncian al Reino Unido por usar castigos corporales en la escuela, concluye con la decisión del Tribunal de que, efectivamente, tal tipo de disciplina viola las exigencias que se deducen de la legislación europea. Para ello, además de lo ya expuesto, afirma dos cuestiones importantes:

1. El concepto de *convicciones* no se refiere a simples opiniones o ideas, sino que se refiere a las perspectivas «que alcanzan un cierto grado de fuerza, de seriedad, de coherencia y de importancia» (n.º 36).

2. Además, concretamente, rechaza la acusación de que las convicciones filosóficas son un concepto equívoco, que cabe aplicar a asuntos baladíes. Así, dice, «Teniendo en cuenta el Convenio en su totalidad incluido el artículo 17, la expresión *convicciones filosóficas* se refiere en este caso, en opinión del Tribunal, a las convicciones merecedoras de respeto en una *sociedad democrática* (véase recientemente la sentencia en el caso Young, James y Webster de 13 de agosto de 1981, serie A, núm. 44, p. 25, apartado 63), que no son incompatibles con la dignidad humana y, además, no se oponen al derecho fundamental del niño a la instrucción, prevaleciendo la primera frase del artículo 2 sobre todo el precepto (sentencia en el Caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen, antes citada, pp. 25-26, apartado 52). Las opiniones de los demandantes se relacionan con un aspecto serio e importante de la vida y de la conducta del ser humano: la integridad de la persona, la legalidad o ilegalidad de la im-

posición de sanciones corporales y la supresión de la angustia que produce el peligro de un trato así. Estas opiniones responden a los diversos criterios enumerados antes; y se diferencian en esto de las ideas que se puedan tener sobre otros métodos disciplinarios o sobre la disciplina en general» (n.º 36).

C) El Caso Valsamis, por su parte, se publica en paralelo con el similar Caso Efstratiu, fallándose ambos el mismo día en 1996. La Corte allí rechaza entrar en las obligaciones de los alumnos de desfilar ciertos días, de carácter patriótico, y niega que participar en tales actos vaya en contra de las convicciones pacifistas de los recurrentes. Su aportación principal al tema que nos ocupa es aceptar para el ámbito de la educación la tesis mantenida en el Caso Young, James y Webster, de 13 de agosto de 1981, según la cual «si bien los intereses individuales deben subordinarse, en ocasiones, a aquéllos del grupo, la democracia no significa, que las opiniones de la mayoría siempre deban prevalecer: significa que debe lograrse un equilibrio, que asegure el tratamiento justo y adecuado para las minorías y evite cualquier abuso de la opinión dominante» (n.º 27).

D) Caso Folgero de 29 de junio de 2007.

Varios padres noruegos, miembros de la Asociación Humanista, demandan al Estado por no dispensar a sus hijos totalmente de la asignatura obligatoria *Cristianismo, Religión y Filosofía*, que se puso en el plan de estudios por una ley de 1997.

El Tribunal Europeo decide que el rechazo del Estado a atender esa petición de dispensa total, es una violación del artículo 2 del Protocolo n.º 1, previamente citado. Esta decisión se basa en las siguientes consideraciones:

1. El Tribunal toma nota del propósito del Estado de «enseñar conjuntamente el cristianismo y otras religiones y filosofías, permitiendo establecer un ambiente escolar abierto, acogedor de todos los alumnos (...) en el que puedan aprender a conocer los pensamientos y tradiciones unos de otros (...) intenciones evidentemente conformes a los principios de pluralismo y objetividad» (n.º 88).

2. «La segunda frase del artículo 2 del Protocolo n.º 1 no incluye en forma alguna el derecho de los padres de dejar a sus hijos en la ignorancia en materia de religión y filosofía. Desde esta base, el hecho de que el programa de enseñanza (...) conceda una más amplia parte al conocimiento del cristianismo que a otras religiones y filosofías, no habría, a los ojos de la Corte, que considerarlo como un ataque a los principios de pluralismo y objetividad, susceptible de convertirse en un adoctrinamiento. Teniendo en cuenta el lugar que ocupa el cristianismo en la historia y la tradición del Estado encausado, cabe considerar que este asunto forma parte del margen de apreciación del que éste goza para organizar el programa de estudios» (n.º 89).

3. Ahora bien, un estudio del currículum de esa materia le lleva al Tribunal Europeo a considerar que esa enseñanza está claramente desequilibra-

da a favor de la confesión cristiana, desequilibrio que el legislador intenta compensar aceptando la posibilidad de dispensa parcial del curso (n.º 96), para lo cual los padres habrían de presentar una carta con los motivos razonables en los que basaran su petición (n.º 98).

4. Este procedimiento es muy dificultoso tanto para los profesores, que tendrían que confeccionar y mandar un programa detallado de sus clases, como para los padres, que habrían de estudiar con atención ese documento (n.º 97). Más aún «la Corte observa que las informaciones relativas a las convicciones religiosas y filosóficas personales conciernen ciertos aspectos muy íntimos de la vida privada» que a nadie hay que desvelar, por lo que los padres terminaban prefiriendo abstenerse de solicitar la dispensa antes que presentar una petición que habría de seguir un proceso muy complicado y que sólo cabría redactar, sin entrar en aspectos íntimos de los peticionarios, con un profundo conocimiento de los temas, que no es exigible a todos (n.º 98 y 99).

5. Por ello, el Tribunal afirma que difícilmente se puede presentar este procedimiento como compatible con los derechos de los padres al respeto de sus convicciones (n.º 100), sin que se acepte la observación de Noruega de que los padres disconformes pueden acudir a escuelas privadas, muy subvencionadas por el Estado, ya que «la existencia de esta posibilidad no podría dispensar al Estado de su obligación de garantizar el pluralismo en las escuelas públicas que están abiertas a todos» (n.º 101).

Pasemos así al último Caso.

E) Caso Hasan y Eylem Zengin, de 9 de octubre de 2007.

Este Caso, sin duda, tiene considerables semejanzas con el anterior. El asunto igualmente está en la existencia en el currículum de una asignatura obligatoria de religión, asignatura cuya obligatoriedad defiende Turquía por afirmar que cumple los requisitos establecidos para su legitimidad, es decir que se imparte ajena a todo prejuicio y de un modo objetivo, respetuoso con la libertad de opinión y conciencia, crítico y pluralista [2].

Los demandantes son padres, miembros de una fe islámica llamada *Aleví*, muy diversa de la interpretación *Sunní* de dicha fe. Los demandantes afirman que las clases de *Cultura religiosa y ética* estaban esencialmente basadas en las reglas fundamentales de una interpretación del Islam que no era la suya, por lo que rechazaban su condición obligatoria para todos los alumnos (n.º 12).

La Corte reitera en este Caso que siempre ha defendido que, en una sociedad plural y democrática, el Estado tiene un deber de imparcialidad y neutralidad en relación con las diversas religiones, incompatible con ninguna posición estatal sobre la legitimidad de las creencias religiosas o sobre los modos como las creencias se expresan (n.º 54). Es cierto que en 1990 se abrió la posibilidad a quienes declaren su fe cristiana o judía de pedir la exención de la asignatura en cuestión (n.º 18 y 72). Pero ni esa exención es procedente, al exigir una ilegal

revelación de las propias creencias religiosas, ni el currículum de la materia goza de las condiciones exigidas, pues sólo estudia uno de los modos de entender el Islam, dejando a un lado otros, que no pueden considerarse como una *secta* pues reúnen las características de las *convicciones* por su seriedad, cohesión e importancia (n.º 73 y 66), de manera que estima haberse producido una violación del artículo 2 del Protocolo n.º 1.

Una vez que hemos presentado estos antecedentes jurídicos, vamos a plantearnos qué influencia pueden tener en los asuntos de actualidad antes señalados.

3. La discusión actual sobre la asignatura *Educación para la Ciudadanía*

Quizá lo primero que debe estudiarse son las profundas razones de la discusión actual sobre esta materia, penetrando en el auténtico fondo del asunto.

En efecto, la posición del gobierno es que esta asignatura traslada al sistema educativo la Recomendación (2002) 12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre la educación para una ciudadanía democrática, así como ya lo han hecho bastantes países europeos, y que está llamada a enseñar los derechos y obligaciones que se derivan de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la Constitución Española, identificando los valores que la fundamentan. En este sentido, dentro de la web del Ministerio de Educación hay una ventana que se titula «Contenidos de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los

Derechos Humanos» en la que se recogen dos folios extraídos de los Reales Decretos sobre educación primaria y secundaria, cuya lectura levanta sólo alguna sospecha.

La realidad es bastante más complicada. Comencemos hablando de la historia de la Recomendación (2002) 12. Años antes, el Consejo de Europa había aprobado una Recomendación sobre la enseñanza de los derechos humanos en la escuela [3] en cuyo Apéndice se encontraban diversas afirmaciones sumamente interesantes por la dialéctica que cabía intuir. En efecto, por una parte se decía que «los profesores han de tener cuidado para evitar imponer convicciones personales sobre sus alumnos, metiéndoles en luchas ideológicas» [4], precisando más adelante que «el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje sobre los derechos humanos debe ser positivo. Los alumnos pueden ser llevados a sentimientos de impotencia y desánimo si se les enfrenta con numerosos ejemplos de violación y negación de los derechos humanos» [5]. Pero, por otro lado, se mantenía que «los derechos humanos inevitablemente implican el ámbito político» [6]. En esa dialéctica venció la segunda parte y así, en 1992, los Relatores de un seminario para profesores de educación cívica, convocado por el Consejo de Europa, afirmaban que era preciso esforzarse por tener en cuenta «los grandes problemas que nuestras sociedades encuentran hoy y encontrarán mañana, para estudiarlos con los alumnos, es decir, para comprender la complejidad, los retos, y darles los medios y el gusto de actuar. (...) Tenemos que iniciar a los alumnos en los desafíos

del futuro: crecimiento de desigualdades sociales y espaciales y discriminaciones notablemente en relación con la salud y el trabajo, desequilibrios en los barrios periféricos de las grandes concentraciones urbanas, medio ambiente, inmigración, desarrollo de los poderes del hombre y de la ciencia sobre la naturaleza y sobre él mismo, intolerancia, concentración de poderes, déficits democráticos, información...» [7].

Ese triunfo debió encender las alarmas del Consejo de Ministros, pues a partir de entonces la Recomendación R(85) deja de ser citada. Así en la Recomendación (2002) 12 no aparece mención alguna de ella, ni en el texto hay ninguna propuesta que permita a los profesores entrar en asuntos que acaben convirtiendo a la escuela en campo de adoctrinamiento o de confrontación política. El texto, por el contrario, señala la importancia de la prioridad que debe otorgarse a la enseñanza de los derechos humanos y de los fundamentos y sentido del estado de derecho, aprendiendo a vivir juntos en una sociedad democrática, enseñanza que se puede impartir a través de disciplinas específicas o de un modo transversal en diversas materias del plan de estudios [8]. Es preciso observar que el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, sobre las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, cuando menos, induce a confusión sobre el contenido de la citada Recomendación. En efecto, allí se lee, en la descripción del área «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», que «los objetivos y contenidos del área, en sintonía con la Recomendación (2002) 12 del Consejo de

Ministros del Consejo de Europa, parten de lo personal y del entorno más próximo: la identidad, las emociones, el bienestar y la autonomía personales, los derechos y responsabilidades individuales, la igualdad de derechos y las diferencias» [9]. Esa *sintonía* no se sabe cómo se justifica, pues en la Recomendación no aparecen, en forma alguna, ni la identidad, ni las emociones, ni el bienestar ni la autonomía personales.

Por otra parte, la tesis de que con esta asignatura se pretende enseñar la Constitución Española, es, al menos, discutible. Ciertamente, en ella se recogen preceptos constitucionales, como el artículo 14, que rechaza cualquier discriminación. Pero el conjunto de valores, derechos y libertades que figuran en el Título Preliminar y en el Título Primero de la Constitución (del n.º 1 al n.º 55) es escasamente estudiado. Por citar algún ejemplo, jamás aparece «la indisoluble unidad de la Nación española» (Constitución Española, art. 2) ni que el castellano es la lengua oficial que «todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla» (art. 3) ni siquiera que «la bandera de España está formada por tres franjas horizontales, roja, amarilla y roja» (art. 4), cuando la enseñanza de los símbolos es de relevante importancia en toda educación para la ciudadanía, como puede observarse por la importancia que a la bandera andaluza se da en el desarrollo del plan de estudios de Andalucía. Más aún, llama la atención cómo se presentan ciertas instituciones constitucionales: uno de los contenidos de esta materia, en Primaria, dice «Valoración de la defensa como un com-

promiso cívico y solidario al servicio de la paz» [10], lo que se aleja claramente del precepto constitucional de que «las Fuerzas Armadas, constituidas por el Ejército de Tierra, la Armada y el Ejército del Aire, tienen como misión garantizar la soberanía e independencia de España, defender su integridad territorial y el ordenamiento constitucional.» (art. 8,1).

Este primer acercamiento a la asignatura de Educación para la Ciudadanía, nos obliga a pensar que la posición oficial procura evitar entrar en el fondo del asunto, pretendiendo descalificar a sus críticos con declaraciones ampulosas [11]. ¿Y cuál es realmente el asunto que hoy rechazan muchos miles de ciudadanos españoles?

Pienso que las cuestiones que preocupan a los padres son, especialmente, tres, de las cuales dos se refieren al contenido y una a la metodología.

La primera es que el temario induce a convertir la escuela en un campo de batalla política. En efecto, ya en Primaria, se trata de «Identificar y rechazar situaciones de injusticia y de discriminación» [12], mientras que en Secundaria se propone «la identificación de situaciones de violación de los derechos humanos», «los problemas del desarrollo, los conflictos armados» y se señala como Objetivo «Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo» [13]. En consecuencia, dentro de los libros de texto que han apare-

cido, podemos encontrar numerosos ataques a la burguesía, a los países desarrollados, a las sociedades occidentales, al neoliberalismo y al capitalismo, a la vez que se elogia al comunismo, se mitifica el mayo francés del 1968 y a diversos líderes revolucionarios. No es precisamente la intención de la Recomendación Rec (2002) 12 llevar la confrontación política al ámbito escolar.

La segunda es que el temario incide obsesivamente sobre el desarrollo afectivo emocional, promoviendo —de modo cauto pero indudable— lo que se llama ideología de género, que, a estos efectos, es una actitud que concede especial centralidad al ejercicio de una sexualidad que ha de comenzar tempranamente y que se caracteriza por su exclusiva relación con el deseo, por ser polimorfa (los sexos no son sólo dos y el tipo de comportamiento y de actividad sexual no está referido al sexo biológico que se posea, pues lo decisivo es el modo como cada uno conciba su género, modo que quizá cambie con el tiempo, sin que cambiar de género haya de traducirse en modificar los caracteres sexuales primarios) y porque es completamente ajena a cualquier dimensión humanizadora y moral. Por otra parte, este modo ideologizado de entender la realidad sexual humana, sigue, además, la política habitual de las ideologías, entendidas en sentido negativo, es decir, dedican menos empeño en intentar demostrar la verdad de sus tesis que en descalificar y poner en la picota a quienes no la comparten.

Esa obsesión se descubre ya en las primeras palabras de presentación de la

Educación para la Ciudadanía, en Primaria, donde se afirma que el aprendizaje de la ciudadanía responsable se inicia «cuando niños y niñas establecen relaciones afectivas», caracterizándose luego la adolescencia como etapa «en la que se modifican las relaciones afectivas», siendo preciso «el reconocimiento de las emociones» [14], extremos todos ellos que no se encuentran en ningún manual relevante del mundo entero que trate sobre ciudadanía. Estos planteamientos siguen plenamente vigentes en Secundaria, en la que la «Educación afectiva-emocional se centra en los valores de la identidad personal», y entre los Objetivos se trata de «Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia», diversidades entre las que se cita la «orientación afectivo-sexual», así como se propone «una valoración crítica de la división social y sexual de trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos» [15].

Todo esto es razonable que mueva a la preocupación a no pocos padres. En efecto, el respeto a la libertad de conciencia exige respetar a quienes, en conciencia, no consideran moralmente aceptables ciertos comportamientos sexuales. Es preciso tener en cuenta que una cosa es desaprobador moralmente ciertos comportamientos y otra muy distinta considerar a alguien inferior como persona, pretender negarle la dignidad ontológica que al ser humano es propia. Por ello, usar el término *homofobia* es arriesgado, ya que mientras debe enseñarse que todos los seres humanos tie-

nen una común dignidad y que no es procedente ni degradar tal dignidad por ninguna circunstancia, ni sembrar el odio hacia grupo alguno, por otra parte no debe descalificarse a quien tiene creencias morales o religiosas que le llevan a no aprobar determinados comportamientos. Hablar de *homofobia*, uniéndola a prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas y sexistas puede constituir una grave falta de respeto a las creencias —que no hay por qué compartir— morales o religiosas de muchas personas, personas cuya libertad de conciencia les debe hacer posible considerar incorrectos ciertos comportamientos sexuales, sin ser por ello deshonorados como si pretendieran arrebatarse, a quienes los realizan, la común dignidad que los seres humanos tenemos [16]. En el fondo se aprecia el deseo de enseñar que lo moral es lo que aprueba el poder público, a la vez que se descalifica a los padres —y a todas las restantes instituciones educativas de la sociedad civil— en cuanto pretendan tener cualquier iniciativa educativa, especialmente si fueran distintas de las que se deducen de las normas legales.

De hecho, las consecuencias primeras de estos nuevos planteamientos están a la vista. En efecto son varias las editoriales que describen como homofobia cualquier objeción moral sobre la actividad homosexual y, especialmente, sobre el llamado matrimonio homosexual, llegándose incluso a que un sindicato pidió formalmente a la Consejera de Educación de la Junta de Extremadura que retirara de las aulas extremeñas el libro de otra editorial, por manifestar su disconformidad con la ley que lo aprobó, en-

tendiendo que contravenía el currículum de esta asignatura [17]. Por otro lado, se reparten cientos de miles de folletos dirigidos a estudiantes de Primaria, por parte de la Generalitat, en los que se presentan imágenes de homosexualidad, masculina y femenina, junto con otra de heterosexualidad, así como imágenes de masturbación, y unas profesoras gallegas describen un programa coeducativo de desarrollo psicoafectivo y sexual, dirigido a estudiantes entre 12 y 16 años, en el que definen «la sexualidad como una dimensión humana fundamental para el bienestar personal a través de sus diferentes posibilidades (placer, afecto, comunicación, procreación) que puede vivirse en relación con los diferentes grados de compromisos y con una actitud erotofílica (positiva hacia la sexualidad) y tolerante con la diversidad sexual. En esta área nos encontramos también en los principales problemas de la salud sexual con los que se encuentran los jóvenes: los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y la violencia sexual. Finalmente, abordamos los derechos sexuales de todas las personas» [18].

Por último, hay también una importante inquietud ante la asignatura al ver la metodología que promueve y la evaluación que señala. En ella se ha de seguir un «uso sistemático del debate» y «la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones, imprescindibles para lograr los objetivos de estas materias», siendo uno de los objetivos «desarrollar y expresar los sentimientos y las emociones», así como entre los criterios de evaluación se encuentra «descubrir sus sentimientos en

las relaciones interpersonales», «justificar las propias posiciones» y «evaluar el uso adecuado de la argumentación sobre dilemas morales y conflictos morales» [19], del mismo modo que, para la enseñanza primaria, «se trata de valorar si el alumno o la alumna manifiesta en sus comportamientos cotidianos un conocimiento de sus características propias y si ejerce una autorregulación de sus emociones y sentimientos. Asimismo se pretende comprobar si reconoce los sentimientos y emociones en las personas que le rodean, si acepta las diferencias interpersonales y, en definitiva, si se responsabiliza de sus actuaciones y adopta actitudes constructivas y respetuosas ante las conductas de los demás» [20].

No hace falta tener una especial experiencia con niños y niñas y adolescentes para saber que les suele ser embarazoso construir y exponer argumentaciones en público, que con frecuencia se sienten inseguros en sus ideas y que dan excesiva importancia a la imagen que ofrezcan ante los demás, temiendo decir cosas que los profesores puedan ridiculizar. Tampoco hace falta ser un profesor avezado para saber que dar auge al mundo sentimental y emocional es meter en la clase una bomba que puede explotar en cualquier momento, y que incluir en la evaluación elementos conductuales abre la puerta a cualquier práctica manipuladora. Es obvio que este conjunto de asuntos no son secundarios. Se comprende que haya padres que entiendan que no estamos ante una asignatura más sino ante un intento de modelar la conciencia moral de sus hijos.

Ahora bien, esa percepción que han tenido tantos padres españoles, ¿cabe pensar que se basa en razones que encuentran un apoyo jurídico objetivo? Creo que si aplicamos la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos que hemos estudiado me parece legítimo plantearse, entre otras, las siguientes siete preguntas.

1. ¿Puede decirse que esta asignatura no exalta el sexo ni incita a los estudiantes a dedicarse precozmente a prácticas peligrosas para su equilibrio, su salud o su futuro, o reprobables para muchos padres?

2. ¿Puede afirmarse que el Estado ha vigilado sobre la aplicación correcta de esta materia, velando con el mayor cuidado para que las convicciones de los padres no sean contrariadas por imprudencia, falta de discernimiento o proselitismo intempestivo?

3. ¿Acaso las convicciones de los padres en los modos de entender la actividad sexual no se relacionan con un aspecto serio e importante de la vida y de la conducta? ¿No se relaciona tal actividad con la conciencia moral de las personas?

4. ¿Se ha intentado lograr un equilibrio que asegure un trato justo a unas minorías, que son, por cierto, mil veces más que las personas que han presentado los recursos citados ante el Tribunal Europeo?

5. ¿Respetar la metodología y los criterios de evaluación de esa asignatura el

derecho de los estudiantes a no verse obligados a dar informaciones relativas a sus convicciones personales, que conciernen a aspectos muy íntimos de la vida privada? ¿Respetar el derecho a que la evaluación no hurgue en el comportamiento privado de la persona?

6. ¿Se ha facilitado a los padres que lo han requerido la dispensa —en todo o parte— de esta asignatura?

7. ¿No se ha sobrepasado el límite del adoctrinamiento que en repetidas ocasiones recuerda el Tribunal Europeo?

Dejo a la inteligencia del lector que responda él mismo a estas preguntas, pues pienso que he ofrecido los suficientes elementos de juicio. Sólo me parece que debe hacerse una reflexión sobre la última cuestión. Como era de esperar, esta pregunta se ha hecho a las máximas autoridades del Ministerio de Educación, que la han rechazado enfáticamente con grandes protestas democráticas. Pero no se han preocupado en decir qué significa *adoctrinar* y por qué no cabe pensar que se aplica en este caso.

Es indudable que el concepto de *adoctrinamiento* es complejo y que tiene algunos matices distintos si hablamos del adoctrinamiento del Estado, del de las instituciones docentes o del de los profesores. Pongamos algunos ejemplos actuales. ¿Puede llamarse adoctrinamiento la pretensión de silenciar ciertas ideas descalificándolas como «fobias», sin derecho a ser presentadas en público, cancelando el debate intelectual? ¿Para evitar el adoctrinamiento hay que imponer,

como acaba de aprobar la Cámara de Representantes de Missouri, una Ley de diversidad intelectual que obligue a las Universidades a tener profesores que representen la variedad de respuestas que hay en la sociedad sobre asuntos en los que se da un enfrentamiento de posiciones? ¿Adoctrina el poder público cuando legisla o reparte textos defendiendo un criterio interpretativo de ciertos hechos históricos objeto de amplia discusión entre los historiadores?

No puedo entrar en el análisis de todas las cuestiones, ni en la exposición de los hechos en los que se basan. Me limitaré a realizar una cita de un trabajo sobre adoctrinamiento en el que explico la siguiente definición: «El Estado adoctrina cuando se erige en autoridad científica e impone a la ciudadanía un criterio específico en el cultivo de una ciencia, como si fuera el único válido, o se erige en autoridad moral, como si la aprobación de una norma social por una mayoría democrática viniera a dotarla de un aura sagrada que convirtiera en intolerable y carente de sentido cualquier crítica ética que le hicieran los ciudadanos. Contra estos comportamientos, es urgente recordar que el Estado es sólo autoridad política, que puede primar ciertos ámbitos de estudio, así como determinar las leyes que regirán la convivencia, pero que no debe pretender ser la fuente de la verdad científica —como hizo Stalin con Lyssenko— ni del bien moral.» [21].

Pasemos al siguiente asunto que nos proponíamos estudiar: el nuevo resurgir de la reflexión pedagógica sobre la enseñanza diferenciada por sexo [22] y la ac-

titud oficial sobre este asunto que hay en nuestro país.

4. Política educativa y convicciones pedagógicas: la escolarización diferenciada por sexo

Me parece que no es posible entender los términos de la discusión sobre la enseñanza diferenciada si no recordamos la situación tradicional de inferioridad social de la mujer y si no nos planteamos el problema actual del significado de la feminidad y de la masculinidad, tomando conciencia de que es completamente impropio traducir el código genético en unos fijistas comportamientos estereotipados que, por otra parte, suelen configurar un escenario de opresión a la mujer. De ahí que para intentar arrojar algo de luz sobre este asunto, muy marcado por posiciones ideológicas previas, vamos a plantearnos las siguientes cinco cuestiones básicas: A) ¿Es cierto que se haya relegado a la mujer, históricamente, a una posición social de inferioridad? ¿Cómo ha evolucionado esta situación en el último medio siglo? B) ¿Tiene relación esa posición social de inferioridad con una escolarización diferenciada por sexo, siendo la escolarización conjunta la que ha conseguido cambiar tal situación? C) ¿Es cierto que la separación por sexos en la escuela constituye un comportamiento discriminatorio, perseguido por los Tratados internacionales? D) ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y los resultados prácticos obtenidos en los sistemas educativos de escolarización conjunta o diversificada? E) ¿Qué consecuencias deben tener para la política de la educación las diversas convicciones pe-

dagógicas sobre estos sistemas de escolarización?

A) *Evolución de la situación social de la mujer*

Evidentemente sería imposible pretender ofrecer aquí una exposición detallada de este asunto. Baste señalar que los derechos civiles, comerciales, políticos y penales —de acuerdo con el Código Civil de 1889, con el Código de Comercio de 1885 y con las normas sobre el sufragio en las elecciones de 1891— de la mujer no han sido iguales a los de los varones durante largos años, ni en España ni en los restantes países europeos que se encontraban dentro de la órbita del código napoleónico. La mujer casada, según las citadas normas, no tenía la patria potestad, que correspondía al marido, no podía administrar sus bienes, ni adquirir cosa alguna, no podía votar y el trato penal que se le daba en caso de adulterio era muy distinto del que recibía el marido. Desde el punto de vista educativo, la situación tampoco ha sido de igualdad. Es cierto que desde que el Estado se decide a intervenir en la enseñanza en el siglo XVIII pronto se publican disposiciones que permiten a las mujeres aprender en los gremios —1779— y que obligan a proporcionar educación a las niñas —1783—. Pero esa enseñanza estaba limitada a las primeras letras, era inferior en ambiciones a la de los niños y tenía ordinariamente una referencia «a las labores y habilidades propias de su sexo» —1695, 1768, 1779, 1783, 1821— idea que se ha mantenido en la legislación educativa española hasta 1945, siendo la Ley de educación primaria aprobada ese

año la última que orienta la educación femenina «especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas» (art. 11). Es cierto también que en lo referente a los niveles educativos superiores, la situación mejoró en 1888, cuando se abrió a la mujeres la posibilidad de cursar estudios secundarios y universitarios, aunque generalmente siguiendo una enseñanza libre, a menos que se consiguiera un permiso especial, así como, unos años antes, la Ley Moyano, en 1857, equiparó las escuelas de niñas con las de niños y abrió Escuelas Normales para mujeres. Naturalmente todo esto tuvo consecuencias en el grado de educación de las mujeres, entre las que había un importante porcentaje de analfabetas mucho mayor que en los varones, así como el número de mujeres estudiantes de enseñanza secundaria o universitaria es ínfimo hasta bien entrado el siglo XX.

Por ello, cabe decir que uno de los cambios más espectaculares que se han producido en el último medio siglo, ha sido la nueva situación social de la mujer. Todas las anteriores diferencias jurídicas que he señalado es sabido que ya no están vigentes. Y si pasamos a ver la participación de las mujeres en el sistema educativo, el cambio ha sido total. En efecto, proporcionemos algunos datos significativos de la situación actual. Es cierto que en Primaria hay más varones que mujeres (51,5% contra 48,5%), simplemente porque, contra lo que muchos creen, nacemos más varones. Pero, en cuanto pasan los años, las tornas cambian a favor de las mujeres. Es llamativo comprobar que en Bachillerato la proporción es 45,3% contra 54,7% y en la Uni-

versidad de 46% contra 54 [23]. Más aún, otra estadística del mismo año dice que a las pruebas de acceso a la universidad se han presentado 220.913 personas, de los cuales 92.495 eran varones, que son el 41,87% del total [24], lo que significa que dentro de unos años la diferencia entre mujeres y varones en la Universidad será todavía mayor, sin olvidar que, además, es superior el porcentaje de mujeres que aprueban esas pruebas de acceso y bastante superior el porcentaje de las que concluyen sus estudios.

B) Posición social de la mujer y sistemas de escolarización

La segunda cuestión que hemos de plantearnos es si esa posición de inferioridad social y jurídica de la mujer se ha correspondido con una escolarización diferenciada por sexo mientras que el sistema de escolarización conjunta ha sido quien ha conseguido cambiar la situación social anterior. Naturalmente es muy difícil afirmar, sin duda alguna, cuáles sean las causas del cambio de las mentalidades sociales, entre otras razones porque la imbricación de unas causas con otras hace imposible señalar a alguna de ellas como la principal y menos aún como la única. Pero un modo prudente de análisis lleva a pensar que nos encontraríamos ante una relación de causa-efecto si la escolarización diferenciada por sexo estuviera siempre unida a una situación social de opresión a la mujer, mientras que allí donde la mujer es tratada con la misma dignidad que el varón nos encontraríamos con una escolarización conjunta. Ahora bien, la historia comparada de los sistemas de escolarización muestra

claramente que esas igualaciones no tienen carácter nomotético. En España se introdujo, por primera vez [25], la escolarización conjunta —con las limitaciones señaladas— a través de una Real Orden de 8.III.1910, firmada por Romanones, lo que no produjo un cambio sustancial en la situación jurídica de la mujer ni sobre la mentalidad social dominante, hasta el punto que el reconocimiento del voto a la mujer en la Constitución del 1931 se consiguió por una compleja mayoría de parlamentarios de grupos políticos bastante diversos [26]. Por su parte, en Estados Unidos la escolarización conjunta es lo habitual en la enseñanza pública desde fines del siglo XIX, sin que ello haya producido una igualdad social entre mujeres y varones en su participación en la vida política o en el mercado laboral, en sus remuneraciones, en su presencia en los niveles directivos dentro de las empresas o de los organismos oficiales etc., y sin que se pueda decir, ni siquiera, que durante largas décadas haya florecido una imagen de igual dignidad y respeto entre mujeres y varones.

Personalmente creo que la modificación de la situación social de la mujer en la civilización occidental es consecuencia de la nueva reflexión sobre la dignidad del ser humano que se realiza con motivo de los horrores de la Segunda Guerra Mundial, y que tiene como primer fruto la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). A partir de ese momento considero que han tenido una gran importancia diversos instrumentos jurídicos de carácter internacional, como son el ya citado Convenio Europeo para la protec-

ción de los derechos humanos y las libertades fundamentales (Consejo de Europa, 1950), la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (UNESCO, 1960), la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ONU, 1967) y la posterior Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ONU, 1979). Todos estos documentos internacionales, firmados por España, han encontrado eco en multitud de legislaciones nacionales y en nuestra Constitución, como ya hemos señalado.

C) Enseñanza diferenciada por sexos y los Tratados Internacionales

La presión ideológica a favor de la escolarización conjunta de sexos ha sido tan intensa que muchos han llegado a creer en nuestro país que las escuelas para estudiantes de un solo sexo estaban prohibidas por la Constitución, de forma directa a través del ya citado artículo 14 o de modo indirecto, a través de los artículos 96.1, según el cual «los tratados internacionales (...) formarán parte del ordenamiento interno» y del 10.2, que estatuye que los derechos fundamentales del Título I de la Constitución se interpretarán de acuerdo con los Tratados Internacionales sobre las mismas materias firmados en España. Quienes no se dejaban someter tan fácilmente a la mentalidad dominante, entendían que ni la Constitución ni los Tratados Internacionales prohibían las escuelas de un solo sexo porque, en ese caso, habrían sido ilegales todos los colegios que no fueran coeducativos, tanto concertados como pri-

vados, colegios que, aun pocos en número en España, todo el mundo conocía.

Un estudio desapasionado de la situación legal de la enseñanza diferenciada por sexo lleva a conclusiones muy distintas de las inducidas por la mentalidad dominante. El artículo 14 de la Constitución Española afirma la igualdad *ante la ley*, sin que pueda prevalecer discriminación alguna. Ello obliga a reflexionar sobre la igualdad relacionada con la discriminación. Así diversos comentarios que se han hecho sobre el texto constitucional [27], comenzaron el análisis de este artículo centrándose en la importancia histórica de la igualdad ante la ley, superando antiguos privilegios, a la vez que exponían las excepciones a este principio como es, por ejemplo, la inmunidad, en ciertos supuestos, que gozan los Diputados y Senadores, según el art. 71 de la Constitución. Más adelante, la recepción de la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, que comienza a tener fuerza legal en España a fines de 1979, hizo que la interpretación de este artículo se fuera ampliando para atender problemas sociales diversos en los que está en juego la igualdad. En este sentido debemos referirnos a la jurisprudencia del Tribunal Constitucional cuando afirma que la igualdad «significa que ante supuestos de hechos iguales han de serle aplicadas unas consecuencias jurídicas que sean iguales también, y que para introducir diferencias entre los supuestos de hecho tiene que existir una suficiente justificación de tal diferencia que aparezca, al mismo tiempo, como fundada y razonable de acuerdo con criterios y juicios de valor generalmente

aceptados» [28]. Siempre es un asunto complejo determinar cuando las diferencias son fundadas y razonables. Por ejemplo, Ángela Sirdar llevó a Gran Bretaña al Tribunal de Justicia de la Unión Europea porque no fue admitida como cocinera en la unidad especial de combate de los *Royal Marines*, fallando el Tribunal, el 26 de octubre de 1999, que las características de lucha inmediata exigida a todos los miembros de esas especiales unidades de comando legitimaba la decisión de no incluir en ella a mujeres. Ahora bien, el problema es más sencillo en el caso que nos ocupa porque específicamente existen, entre los Tratados Internacionales firmados por España, varios instrumentos jurídicos, como la citada Convención de la UNESCO, dedicados expresamente a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. En ella leemos algo que a no pocos sorprenderá. En efecto, la Convención comienza aclarando en el artículo 1.1 el sentido del término «discriminación» caracterizándolo como «toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo (...), que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza, y, en especial: a) excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; b) limitar a un nivel inferior la educación de una persona o un grupo; c) a reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos separados para personas o grupos».

El apartado c), por tanto, exige estudiar con detenimiento el artículo 2, don-

de leemos lo siguiente: «En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo 1 de la presente Convención: a) 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 esos sistemas o establecimientos ofrezcan 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; b) la creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimiento separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a estos establecimientos es facultativa (...).».

La conclusión es clara: según esta Convención, el establecimiento de escuelas para estudiantes de un solo sexo sólo sería discriminatorio en ciertas hipótesis, como en el caso de que uno de los sexos no pudiera acceder al bien de la educación.

Ante estas evidencias, algunos han dicho que: a) se trata de una Convención ya no vigente por antigua o b) hay documentos internacionales posteriores que obligarían a la coeducación. Ninguna de ambas afirmaciones es cierta. En relación con la primera afirmación, aparte de que la vigencia de las Convenciones

no depende de su fecha de firma, conviene señalar que un reciente documento de la ONU sobre el derecho a la educación comienza recordando esta Convención [29].

Sobre la segunda tesis, acudamos a la última Convención aprobada, la Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer (1979), en cuyo artículo 10 leemos: «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: a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional; b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad; c) 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 (el texto inglés dice *encouraging coeducation*) y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escola-

res y la adaptación de los métodos de enseñanza».

La novedad de esta Convención es que se cita la enseñanza mixta o coeducativa *como un medio*, entre «otras formas de educación», encaminado a «la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino». No sería impropio tener en cuenta que algunos autores consideran que es precisamente en los contextos no mixtos donde se puede luchar más contra el sexismo [30], llegando incluso a descalificar como una contradicción *in terminis* la creencia de que la igualdad de oportunidades para las chicas se da en las escuelas coeducativas [31]. En todo caso, es evidente que la Convención, en ese artículo, lo que pretende es conseguir el objetivo de luchar contra unas menores oportunidades educativas de la mujer, para lo que anima a poner todos los medios que se consideren útiles, sin pretender consagrar uno de ellos como el único válido ni descalificar a ningún sistema de organización de la enseñanza. Esta evidencia se puede comprobar por los siguientes datos. Concretamente, la interpretación oficial del sentido del artículo 10 aclara que las obligaciones de los Estados partes se subdividen en tres categorías: a) «la primera obligación es la igualdad de acceso... (siendo) necesario adoptar garantías concretas y eficaces para que los alumnos tengan acceso a los mismos programas de estudios y otras oportunidades educativas» b) «Los Estados tienen la obligación de eliminar la perpetuación de los estereotipos masculinos y femeninos mediante el sistema de educación» y c) «Una tercera obligación

de los Estados Partes es colmar el desnivel educativo existente entre el hombre y la mujer». No hay aquí una sola mención a la enseñanza mixta, lo que explica que ninguna de las 186 naciones que exigen alguna reserva a su adhesión al Convenio cite tal enseñanza, que sólo aparece en la reserva de Gran Bretaña en la que acepta tal coeducación pero «sin perjuicio del derecho del Reino Unido a promover igualmente otros tipos de educación» [32].

D) Fundamentos teóricos y resultados prácticos obtenidos en los sistemas de escolarización conjunta o diferenciada de mujeres y varones

Obviamente no todo lo que la ley permite es pedagógicamente positivo, por lo que procede hacer un repaso a las argumentaciones que ambas corrientes presentan. Quizá conviene hacer un par de advertencias previas, tanto sobre la edad de los estudiantes en la que nos vamos a centrar como sobre los límites de las investigaciones sobre esta cuestión.

Comenzando por la primera, señalaré que hay países como Estados Unidos, que tienen una antigua tradición de Universidades privadas diferenciadas, generalmente por sexo. En otros momentos llegó a haber más de trescientas abiertas sólo a mujeres —entre ellas las llamadas *Seven Sisters*, que eran una réplica para mujeres de la *Ivy League*— y unas pocas reservadas a varones que se orientaban principalmente a estudios militares. La más famosa de este último grupo —el *Virginia Military Institute*— hubo de abrirse a mujeres en 1996, por una decisión

del Tribunal Supremo americano, que afirmaba que, estando abierto el ejército a las mujeres, los estudiantes de esa escuela tenían más oportunidades en su desarrollo profesional que en los restantes lugares de formación, por lo que se consideró que constituía un caso de discriminación. Hoy son menos de cien las Universidades de mujeres, entre las que señalaré al *Wellesley College* porque allí han estudiado políticas tan famosas —y tan diferentes— como Hillary Clinton y Madeleine Albright. Ahora bien, las razones que voy a exponer se orientan especialmente hacia el ámbito del segundo crecimiento humano, entre los 10 y 18 años, sin incluir, por tanto, el mundo universitario en el que no pocas de las argumentaciones —en uno u otro sentido— son de menor aplicación.

La segunda advertencia es que sería utópico intentar diseñar una investigación que pretenda determinar con el apoyo de la ciencia experimental cuál es el sistema organizativo que deba adoptarse en la escolarización, ya que la acción educativa no solamente es la consecuencia de una multitud de causas y circunstancias, sino que, además, está unida a un conjunto de valores y concepciones de la vida y de la sociedad que son legítimamente distintas. Las investigaciones experimentales pueden aportar luz sobre algunos resultados, pero no pueden afirmar si esos son los resultados más valiosos que la educación ha de buscar; pueden intentar despejar algunos temores y mover a la reflexión a quienes tienen ciertos prejuicios, pero quizá sea excesivo pedirles que cambien la mentalidad de quienes las leen. Por ejemplo, una vieja

herida producida por tiempos pasados de inferioridad social, puede llevar a alguien a no aceptar argumentación alguna sobre las ventajas de la enseñanza diferenciada, ya que, por mucho que se demostrara cómo ese tipo de enseñanza no ha sido la causa de tal situación, siempre cabe que quede el temor de que volver a la enseñanza diferenciada significará volver a la inferioridad. Igualmente, identificar el sistema en el que se producen mejores resultados académicos, puede ser poco interesante para quienes piensen que tales resultados tienen una importancia secundaria. En una palabra, me parecen muy necesarias las investigaciones pedagógicas sobre este asunto porque de sus resultados es posible deducir, en una cierta medida, el grado de fuerza, de seriedad, de coherencia y de importancia de algunas convicciones, pero es poco realista creer que ellas van a ser capaces de ofrecer una evidencia completa que obligara a ser aceptadas por cualquier persona con amor a la verdad: basta con que ofrezcan una argumentación relevante, que anime a la reflexión a quien está en otra posición existencial [33].

Quizá conviene recordar que la situación de España, como en los restantes países occidentales, no es igual a la de otros países del resto del mundo, pues hay multitud de lugares, especialmente en Asia y en África, en los que en casi nada ha variado la situación social de la mujer, llegando a poder saberse que, incluso, un 30% de las niñas mueren —por aborto selectivo o infanticidio— en China y en India [34]. Es preciso tener en cuenta que la ONU sigue recordando que el tercer objetivo de desarrollo para este

Milenio es «promover la igualdad de género y capacitar a las mujeres», lo que se concretaba en su web oficial en eliminar la diferente participación de cada uno de los sexos en la enseñanza primaria y secundaria: como hemos visto, la aplicación de este objetivo en España llevaría a una fuerte política educativa para conseguir que los varones estudiaran la enseñanza secundaria no obligatoria en la misma proporción que las mujeres.

Comencemos recordando las argumentaciones tradicionales que se han ofrecido a favor de cada uno de los dos modos de enseñanza, así como su evaluación crítica en el día de hoy.

D.1. Sobre la enseñanza diferenciada por sexo

Históricamente podríamos observar que han sido muy diversas las razones que se han dado para apoyar la enseñanza diferenciada por sexo, y es preciso advertir que no pocas de ellas tienen errores considerables, al estar en clara dependencia de perspectivas de otros tiempos, sin apoyatura suficiente en la realidad. Vamos, concretamente, a presentar cinco de estos razonamientos históricos.

1) Durante siglos se ha considerado que el lugar exclusivo de la mujer era el hogar, y de ahí que educación hubiera de orientarse hacia «las labores propias de su sexo». Esa mentalidad —todavía presente en no pocas civilizaciones— ha estado presente en Occidente hasta hace relativamente pocos años, de forma que todavía viven licenciadas que han tenido que oír en la Universidad la impertinen-

te observación de que allí estaban perdiendo el tiempo, lo que a veces se refería al tiempo de las mujeres y en ocasiones al tiempo de los profesores. Hoy día es indudable que el hogar y la familia es responsabilidad conjunta de la mujer y el varón, en un reparto de funciones que no tiene por qué ser estereotipado ni igualitario, dependiendo de numerosos factores idiosincrásicos. Además, pretender que la mujer no salga de casa, no sólo llevaría a la imposibilidad para muchos matrimonios de pagar la hipoteca del piso, sino que manifestaría, en muchas ocasiones, una insufrible represión de los legítimos deseos de muchas mujeres de realizar una tarea fuera de casa.

2) El prejuicio de otorgar una inferioridad intelectual a la mujer ha llevado también a creer que necesitaban un currículum de menor exigencia académica, no estando llamadas, presuntamente, a actividades investigadoras relevantes. Quizá el último episodio de esta cuestión fueron unos comentarios en el 2005 del Presidente de Harvard, Larry Summers, sobre el escaso número de mujeres investigadoras en el área de ingeniería y ciencias, que le han costado el puesto al interpretarse en clave machista, abriendo el paso por vez primera en la historia a una mujer, la historiadora Drew Gilpin Faust, que fue nombrada en febrero del 2007, tras casi un año de buscar candidatos. En ese sentido podemos traer a colación una entrevista concedida por el anciano filósofo de la educación de Harvard, Israel Scheffler, quien afirmaba que había conocido mujeres tan creativas, racionales e intelectualmente relevantes como el más relevante de los varones que había tratado [35]. 3) El pre-

juicio de creer en una necesaria dependencia de la mujer sobre la fortaleza del varón ha movido al pensamiento de que ciertas posiciones o derechos no correspondían a las mujeres, lo que ha llevado en ocasiones a configurar para las mujeres un horizonte social de características claramente discriminatorias, que no dejaba de incidir sobre la formación que se les proporcionaba. Pongamos dos ejemplos en dos escenarios muy distintos. Uno se refiere a los países islámicos y las reservas que introdujeron al aceptar la Convención previamente citada sobre la eliminación de toda forma de discriminación contra la mujer. En la Convención se afirma que «los Estados partes otorgarán a la mujer los mismos derechos que al hombre con respecto a la nacionalidad de sus hijos» (art. 9, 2), lo que no es admitido por Argelia, Bahrein, Egipto, Kuwait, Malasia, Marruecos, etc., que señalan que los hijos deben seguir la nacionalidad del padre [36]. El segundo ejemplo se refiere a los Estados Unidos. Cuenta Bernice Sandler que, en 1969, tras varios años de profesora temporal en la Universidad de Maryland, intentó optar a unos puestos de mayor relevancia que se habían convocado en su departamento y terminó oyendo de un Catedrático amigo que no se había considerado su petición porque eso era «excesivamente fuerte para una mujer» [37]. El impacto de esas palabras fue tan duro sobre Sandler que comenzó una lucha contra la discriminación por sexo en el mundo de la educación, que concluyó consiguiendo añadir un nuevo capítulo a la ley de derechos humanos, el Título IX, novedad que se aprobó en 1972 [38]. 4) El diferente ritmo en el desarrollo de las

mujeres y de los varones, dificulta poder dar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos si durante la adolescencia se encuentran juntos chicas y chicos de la misma edad. 5) Es precisamente durante ese periodo del despertar del deseo sexual cuando se multiplican los problemas originados por la presencia en la misma clase de chicas y chicos, pues son numerosos los fenómenos de violencia sexual, de celos, embarazos no deseados, transmisión de enfermedades venéreas, etc., lo que tiene importantes repercusiones en la vida de los adolescentes, en su capacidad de estudio, en su bienestar psicológico, en su formación moral, en la estabilidad social, etc.

Estas dos últimas razones considero que son las que hoy en día han encontrado un nuevo horizonte, que permite descubrir importantes elementos que en otro tiempo no habían sido suficientemente estudiados, y que mueven a numerosos autores a mantener los beneficios que, mediante la enseñanza diferenciada, alcanzan tanto las chicas como los chicos. Procedamos así a hacer una breve descripción, separada, de estos beneficios.

A) Beneficios para las chicas.

Un análisis de la numerosa bibliografía aparecida en este último tercio de siglo me lleva a pensar que hay dos argumentos importantes que muestran los beneficios de la enseñanza diferenciada para las chicas, de los que uno se refiere a la influencia que sobre ellas ejerce una cierta cultura de aprendizaje del centro escolar, como condición de posibi-

lidad para abrir más oportunidades, y que el otro trata sobre las estructuras que promueven unos mayores grados de autonomía y libertad en la relación con los varones. Veámoslos por separados.

Hodkinson y otros, en un reciente artículo, señalan que cada lugar tiene su peculiar cultura de aprendizaje, configurada por un conjunto de prácticas que tienen en su centro al aprendizaje, siendo lo importante «comprender cómo ciertas prácticas concretas influyen sobre las oportunidades de aprendizaje de los participantes. Una pregunta central es qué formas de enseñanza son posibles dentro de una concreta cultura de aprendizaje y qué formas de aprendizaje se hacen difíciles o imposibles» [39]. Pues bien, son numerosos los indicadores que muestran que la cultura de aprendizaje en los centros dirigidos sólo a chicas tiene una mayor eficacia al menos en cinco aspectos:

a) Mejores resultados académicos. Como ya hemos visto, las chicas tienden a obtener calificaciones más brillantes que los chicos. Pero los centros sólo para chicas, de la franja de edad de la que hablamos, se encuentran claramente entre los que mejores notas alcanzan. A veces se ha querido descalificar estos resultados diciendo que a esos centros acudían chicas pertenecientes a clases ilustradas, con mayor apoyo educativo y económico en sus casas. Pero la realidad es que esa mejora palmaria en los resultados se ha dado igualmente en centros neoyorkinos orientados a chicas, con problemas, de minorías raciales con muy escaso capital cultural [40].

b) Mayor interacción con el profesorado. Son muchos los estudios que muestran la desproporcionada atención que el profesorado concede a los varones en las clases mixtas, probablemente porque piensan que es de ellos de donde pueden venir los problemas de disciplina [41]. De ahí que cuando sólo hay chicas, éstas tengan muchas más posibilidades de intervenir en la clase preguntando las dudas que se les planteen.

c) Mayor facilidad para seguir un modo de enseñanza que se adapte mejor a la psicología femenina y que acuda a los recursos motivacionales que les son más significativos. Evidentemente esta observación contraría a los defensores de la ideología de género [42], para quienes carece de sentido hablar de una psicología *femenina*, cuando entre las mujeres habría una diversidad mayor que entre las mujeres y los varones.

Ahora bien, sin negar esas diferencias que hay entre las mismas mujeres, va contra la evidencia más amplia negar que haya características psicológicas y actuaciones que se dan de forma más habitual en las mujeres y otras que aparecen más entre los varones. Nada tiene de sospechosa esta afirmación, en la que coinciden numerosos movimientos feministas, cuando dicen buscar que no se desprecien las diversas características diferenciales de las mujeres y que no se pretenda obligar a la mujer a mimetizarse con los modos de actuar preponderantes entre los varones como condición de posibilidad para alcanzar una posición social relevante, del mismo modo que reivindican que no se obligue a todas las muje-

res a comportarse como prefiere la mayoría de ellas. Quizá cabe distinguir tres niveles en esas diferencias, de cada uno de los cuales la acción educativa debe sacar lecciones para saber cómo apoyar mejor al correcto desarrollo de la mujer. El nivel más visible es el del comportamiento social en general, donde se descubren importantes diferencias entre los relatos de vida de hombres y mujeres. Basta acudir a las estadísticas que distinguen entre ellos para ver la muy diversa incidencia en cada sexo del número de accidentes laborales con consecuencia de muerte, del número de suicidios consumados, de la criminalidad, del ejercicio de los cargos de dirección, del tipo de enfermedades que se contraen y el modo de afrontarlas, de la pertenencia a grupos políticos extremistas, etc. [43]. Nada de esto es casualidad sino expresión de un modo de ser contrario a correr riesgos y a aceptar desafíos que exigen una excesiva confianza en las propias en las propias fuerzas y un amor al dominio, a la autonomía y al poder superior al amor a las personas. El segundo nivel lo vemos analizando los procesos escolares que son más atractivos para las chicas, los itinerarios formativos que suelen preferir y las actividades profesionales hacia las que muestran un mayor interés. A las chicas les suelen gustar actividades en las que pueden comunicarse con los demás, en un ambiente relajado sin un especial seguimiento. Saben escuchar mejor, se esfuerzan más en el trabajo, cuya presentación cuidan con esmero y están poco interesadas en actividades competitivas, también porque suelen tender a minusvalorar sus posibilidades. Por supuesto que estas ideas no expresan el comportamiento ne-

cesario de todas las chicas en todos los lugares a través de todos los tiempo. Pero el asunto está en que si la sexualidad marca de modo no secundario la vida de los seres humanos, es evidente que ello se traducirá en algunos comportamientos mayoritarios. No voy a entrar aquí en el modo como esas diferencias aparecen en la persona humana. Hay numerosos autores que aportan datos de la neurociencia y de la genética, que les lleva a afirmar que los modos de mirar la realidad son distintos, hablándose de un cerebro de mujer y otro de varón [44], así como hay otros autores que rechazan entrar en ese estudio porque temen que se quiera deducir de él unos roles sociales fijistas, cuando el comportamiento humano es infinitamente variable, como señala la citada Helena Cronin. Pero la realidad es que las niñas tienen mejor capacidad de expresión y peor razonamiento espacial, que son más organizadas y preocupadas por su estudio, y que les gustan más las profesiones en las que se relacionan con los problemas humanos, pues aunque los roles sociales vigentes en cada momento influyan sobre el trabajo que se elige ello no descarta que la muy diversa presencia que tienen las mujeres en ciertos ámbitos en los que no tienen cerradas las puertas se relaciona también con la especificidad del genio femenino [45]. Y el nivel más profundo, unido a lo que acabamos de decir, lo encontramos en el peculiar modo de relacionarse con la singularidad de los demás, sabiendo adaptarse a cada situación, estar menos preocupada por la verdad que por establecer vínculos de convivencia y menos obsesionada por el reconocimiento social que por la concreta persona del otro, con una capacidad de entrega muy

superior a la del varón. En este sentido son muy interesantes unas palabras de Jutta Burggraf, cuando afirma: «no parece descabellado suponer que la intensa relación que la mujer guarda con la vida pueda generar en ella unas disposiciones particulares. Así como durante el embarazo la mujer experimenta una cercanía única hacia un nuevo ser humano, así también su naturaleza favorece el encuentro interpersonal con quienes le rodean. El «genio de la mujer» se puede traducir en una delicada sensibilidad frente a las necesidades y requerimientos de los demás, en la capacidad de darse cuenta de sus posibles conflictos interiores y de comprenderlos. Se la puede identificar, cuidadosamente, con una especial capacidad de mostrar el amor de un modo concreto, y desarrollar la «ética» del cuidado» [46].

d) Además, los centros dirigidos sólo a chicas, tienen, en cuarto lugar, una especial ventaja relacionada con lo que acabamos de decir, y es que, del mismo modo que afirmamos la conveniencia de no olvidar la psicología *femenina*, hemos de cuidar en no caer en estereotipos sexuales que caricaturizan dichos rasgos y que dificultan que las chicas puedan desarrollar elementos importantes de su personalidad, sintiéndose obligadas a un tipo de comportamiento que limite sus posibilidades. Son muchos los estudios que muestran cómo las chicas, si están en un centro mixto, tienden a retraerse a la hora de trabajar con ordenadores, de ampliar estudios en matemáticas o ciencias, de hacer deportes considerados *masculinos*, de prepararse para carreras técnicas, o de aceptar responsabilidades dentro del colegio.

e) Por último, en la medida en que los centros educativos sólo de chicas estén dirigidos por mujeres, es también más fácil que tengan unos modelos cercanos que les lleve a darse cuenta de que el mando y la responsabilidad no es *cosa de hombres*, pensamiento que fácilmente puede surgir cuando comprueban que en los centros públicos de enseñanza primaria, donde se accede a la dirección, esencialmente, por libre elección entre el profesorado —muy mayoritariamente femenino— hay una amplia mayoría de directores y sólo una minoría de directoras [47].

El segundo argumento importante que muestra los beneficios para las chicas de la enseñanza diferenciada, es que les facilita unos mayores grados de autonomía y libertad en la relación con los varones. Vivimos en una sociedad altamente erotizada, en la que la subcultura juvenil promueve un tipo de relación entre chicos y chicas presidida por una sexualidad ajena al compromiso y unida al éxito en la seducción y a la búsqueda del placer. Ninguna chica está ajena a esa influencia que viene de las series televisivas, de los anuncios, de los modos de vida de los ídolos juveniles, de las letras de las canciones de moda, de la *prensa rosa* y de las revistas para chicas. Esa fuerte presión ambiental mueve especialmente a las chicas a dedicar una importante atención a su presentación, empezando por su imagen corporal, aunque para ello hayan de invertir considerable tiempo y dinero o hayan de someterse a todo tipo de presuntas exigencias sociales, que pueden conducir a desórdenes alimenticios —a veces de gra-

ves consecuencias— o incluso intervenciones quirúrgicas, en ocasiones peligrosas, en las que nuestro país se encuentra muy a la cabeza del mundo [48]. Esto conduce con facilidad a una conducta sexual libertina, con un fuerte aumento de enfermedades venéreas que estaban en clara decadencia, con un incremento de los hijos habidos fuera del matrimonio y del número de abortos procurados, con todo el reato de consecuencias sociales, psicológicas y morales que estas conductas originan, causando daños considerables en primer lugar a sus protagonistas, moviéndolas a la depresión e incrementando los intentos de suicidio. Hace unos años una psicoterapeuta americana, Mary Pipher, se hizo famosa por un libro que publicó en el que se acusaba de «a girl-poisoning culture» (una cultura que envenena a las chicas) construida por los mensajes que ellas recibían de la sociedad, de las escuelas y de sus familias [49]. No es que Pipher acierte en todas sus propuestas, pero también es interesante que acuda en el título de su libro a la imagen de Ofelia, amada por Hamlet pero finalmente muerta, no se sabe si por suicidio o por accidente, como lo describe la Reina Gertrudis, madre de Hamlet:

«Estaba trepando para colgar las guirnaldas en las ramas pendientes de un sauce, cuando un pérfido mimbre cedió y los aros de flores cayeron con ella al río lloroso. Sus ropas se extendieron, llevándola a flote como una sirena; ella, mientras tanto, cantaba fragmentos de viejas tonadas como ajena a su trance o cual si fuera un ser nacido y dotado para ese ele-

mento. Pero sus vestidos, cargados de agua, no tardaron mucho en arrastrar a la pobre con sus melodías a un fango de muerte» [50].

Naturalmente, estudiar en un colegio de educación diferenciada, no inmuniza contra la poderosa presión ambiental del momento. Pero hay un asunto importante y es que evita la cercana presión del grupo, que especialmente en la adolescencia tiene considerable relevancia. En efecto, en un colegio de chicas y chicos, las chicas se sienten como *obligadas* a atraer a sus compañeros y a mantener con ellos unas relaciones que, aun peligrosas, se muestran como emblema de su popularidad, iniciando una rueda de comportamientos —objeto rápido de comentarios— que concluye en esos males que hemos señalado y que son objeto de una razonable inquietud.

Pasemos a ver la segunda dimensión de nuestro tema.

B) Beneficios para los chicos.

Si Mary Pipher tuvo éxito, algún tiempo después el éxito recayó sobre Dan Kindlon y Michael Thompson [51], que publicaron un libro advirtiendo del sufrimiento de los chicos ante la dominante concepción de masculinidad que les mueve a una «cultura de la crueldad» y a una «tiranía de la brutalidad». Tiene interés señalar que si Pipher usó la metáfora de Ofelia, estos autores usan la de Caín: la situación actual manda también unos mensajes a los chicos, muy alejados de lo que necesitan para conseguir un auténtico desarrollo educativo.

Continuando con un esquema análogo al que acabamos de exponer sobre las chicas, dividiremos este epígrafe en dos apartados, uno que se dedicará a la influencia que la enseñanza diferenciada para los chicos tiene sobre la cultura de aprendizaje del centro y el segundo que mostrará la repercusión que tienen tales centros a la hora de proporcionar un mayor grado de libertad en la configuración del tipo de relación que se establece con las chicas.

El primer apartado debe considerar los aspectos relacionados con los resultados de aprendizaje de los varones adolescentes en la actualidad, así como con las dificultades sobrevenidas que es fácil se produzcan cuando, en esos años, los chicos estudian en un colegio mixto. Ya hemos visto que los varones sacan peores calificaciones, se gradúan en un número inferior y terminan la Universidad en un porcentaje claramente inferior a las mujeres. Ello debe mover a un serio empeño por mejorar los resultados que alcanzan los chicos en los años anteriores a la Universidad, pues, obviamente, cuando llegamos a esa edad *les jeux sont faits*. Ese empeño, por supuesto, debe ser exigido a los mismos interesados, pero, naturalmente, es responsabilidad de la generación adulta organizar las estructuras educativas más convenientes para facilitar ese esfuerzo, así como requerir a los profesores a que dediquen una especial atención a quienes tienen necesidades educativas también especiales. En ese sentido es preciso tener en cuenta a) que, con frecuencia, la convivencia —en esos años— de chicos y chicas en la escuela es una poderosa fuente de distracción para

los varones, a quienes si ya les cuesta concentrarse en una actividad académica, mucho más se le dificulta la tarea en el despertar de la sexualidad, b) que el proceso evolutivo es muy diverso, teniendo los chicos en esas edades, generalmente, un retraso de casi dos años en relación con las chicas, lo que tiene consecuencias tan diversas como que los chicos, humillados por sus inferiores resultados, tienden a comportamientos brutales —en los que sin duda ganan a las chicas— y a despreciar el estudio, descalificado como un asunto *femenino*, hasta el punto que quienes tienen una inteligencia sobresaliente procuran trabajar lo menos posible para no perder consideración social entre el resto de los chicos [52], c) que las profesoras —que suelen ser mayoría— tienden a no comprender el comportamiento de los chicos, por lo que con frecuencia les etiquetan como si tuvieran dificultades de aprendizaje, dislexia, desorden de atención, hiperactividad, etc., preocupando hoy día en Estados Unidos el número de varones —y, entre ellos, de varones negros— que están en clases especiales, que toman medicinas para deprimir su actividad, etc. d) que la forma de motivar a los chicos tiene características distintas de la conveniente para las chicas, pues estos necesitan más actividad, un control más cercano, metas que alcanzar en un equipo estructurado, historias de esfuerzo en donde personajes masculinos se encuentran en situaciones de increíble adversidad para responder a retos importantes, deportes competitivos, etc.

Igualmente es oportuno no olvidar lo que ya dijimos con las chicas: la convi-

vencia escolar de chicas y chicos aumenta el poder de los estereotipos sociales. A un chico no les es fácil en esas circunstancias dedicarse a asuntos que le interesan, pero que son conceptuados *femeninos*, y así dejará a un lado el arte, el teatro y la música —para qué vamos a hablar de cocina o administración familiar— y tenderá a ser emocionalmente iletrado (Kindson y Thompson) y a cultivar la soledad, el estoicismo, la crueldad y la violencia, siendo la violencia sexual ejercida sobre las chicas un grave problema que se recoge en documentos de todos sitios, desde Estados Unidos a Francia, pasando por Sudáfrica.

El segundo apartado pienso que cada vez es más urgente. En efecto, uno de los peores males de la sociedad actual es una equivocada interpretación de la sexualidad humana, pues presentarla como el reino del deseo polimorfo y descomprometido, hace muy difícil descubrir que la diferencia sexual no es tanto expresión de una mutua menesterosidad, que ansía saciarse con el otro —convertido así en un simple y oscuro objeto de deseo, que se consigue a través de la fuerza o de la seducción— sino símbolo fuertemente arraigado en el ser humano de que la felicidad humana pasa por la entrega total de uno mismo. Por ello, la sexualidad humana, sin dejar de tener unas importantes raíces biológicas, tiene poco que ver con la sexualidad animal y mucho que ver con la condición personal del cuerpo, al que jamás puede tratarse como una cosa, objeto de compraventa. Hoy es frecuente diseñar las clases de educación sexual para conseguir una actividad sexual *sin riesgo*. La experiencia mues-

tra, primero, que una actividad sexual presidida simplemente por el deseo tiene riesgos, cada vez mayores, pero, sobre todo, que lleva a la humanidad a la soledad, a la angustia y a la pérdida de la felicidad. Educar en el más profundo significado de la sexualidad nunca es sencillo. Pero en un colegio mixto es más fácil ver a las chicas como la pieza a cazar, que una vez cazada será insultada ante *los colegas*, dejando así patente una presunta masculinidad. Sin embargo, la realidad es que la verdadera masculinidad lleva a respetar el sexo femenino, a admirar el milagro de la natalidad y a cultivar la capacidad de un amor —y no de un simple sentimiento, que siempre será variable— para encontrar la mujer con quien compartir el futuro y con quien crear un hogar que es reflejo del ansia de eternidad que el hombre posee.

D.2. Sobre la escolarización conjunta

Pasemos, por último, a presentar, brevemente, las razones más significativas con las que se promueve la escolarización conjunta, dejando a un lado motivaciones de carácter económico —tan de escasa relevancia en la mayoría de los lugares de un país desarrollado como quizá decisivas en un país pobre— y sin entrar en consideraciones de comodidad logística, carentes de toda fuerza educativa. Para ello creo que es una buena referencia ver lo que se dijo en Estados Unidos cuando el Departamento de Educación anunció, en octubre del 2006, una modificación del Título IX, que autorizaba, con ciertas condiciones, que las escuelas que recibieran dinero federal pudieran practicar la enseñanza diferenciada por sexo [53]. En

esos días, la Presidenta de la *National Organization for Women* (NOW), Kim Gandy, principal enemiga de dicha enseñanza, declaró a la prensa su rechazo total a esa nueva disposición, subrayando la necesidad de una cultura de la igualdad que requiere que varones y mujeres aprendan a trabajar conjuntamente desde lo más temprano «¿cómo pueden esperar que un chico que no ha sido nunca superado (*beaten*) por una chica en un test de Álgebra piense que está bien que una chica sea su jefe?» «Nuestra experiencia ha sido que cuando se separan las chicas y los chicos y los varones y las mujeres, la separación no ha sido igual» [54]. Un año más tarde, en la web de la NOW, apareció un artículo de Gandy sobre el mismo asunto, principalmente dedicado a descalificar ciertos argumentos de quienes defendían la enseñanza diferenciada, pero en el que también expone este razonamiento: «Hablemos de honestidad e incluso de justicia, porque de eso es lo que se trata. Cuando separamos los sexos, perpetuamos la idea de que varones y mujeres no pueden ir juntos a la búsqueda de unos objetivos, y la idea de que el hostigamiento de los varones a las mujeres se trata mejor construyendo una pared, y no cambiando su comportamiento y sus motivaciones» [55].

Realmente no se puede decir que haya en estas observaciones una argumentación relevante, pues, sobre todo, son consideraciones psicológicas que pueden llevar a que sea oportuno mandar a ciertos chicos y chicas a un centro coeducativo, pero que no son en absoluto universales: ya hemos señalado como Hillary Clinton estudió en una *Universi-*

dad sólo para mujeres y muchos hombres la están teniendo como jefa en su larga campaña para alcanzar su nominación como candidata a la Presidencia de los Estados Unidos por el partido demócrata. Por el contrario, hay un asunto que se desprende de estas declaraciones y que me parece que siempre deberá tenerse en cuenta, y es que en un centro de enseñanza diferenciada, especialmente si es para varones, se debe tener mucho cuidado para que jamás aparezca una observación despreciativa hacia las características del otro sexo y hacia su contribución en la tarea de promover el bien común. Por otra parte, pienso que Gandy olvida que la separación por razas en la escuela expresaba desigualdad pues no había razones objetivas para exigirla, así como quizá no desea caer en la cuenta de que para cambiar en los varones unos comportamientos improcedentes con las mujeres —que no es lo mismo que pretender educar a los chicos como si fueran chicas— la solución no está en el voluntarismo de exigir que modifiquen sus motivaciones, sino en una acción educativa continuada que, muchas veces —aunque no de forma única— se consigue si en la adolescencia hay una enseñanza diferenciada que tiene ese objetivo como finalidad educativa señalada [56]. Más aún, quizá cabría pensar que lo que Gandy desea no se podrá realizar en un centro de enseñanza conjunta presidido por los criterios que hemos expuesto al hablar de la Educación para la Ciudadanía. En efecto, nada más erróneo que confundir las relaciones sociales con las relaciones afectivas, por lo que el imperio de éstas últimas compromete seria-

mente la posibilidad de verse llamados chicos y chicas a ir juntos a la búsqueda de unos objetivos sociales.

E) *La política de la educación sobre los sistemas de escolarización*

Me parece que en estos últimos años ha habido numerosas decisiones políticas que son dignas de considerar. La primera la tomó el Ministerio de Educación de Suecia afirmando que una política de igualdad de oportunidades moderna no debe intentar negar o ignorar las diferencias que se dan entre chicas y chicos, lo que se tradujo, primero, en abrir la posibilidad de establecer clases separadas para cada uno de los sexos durante la adolescencia [57]. La última la tomó, en el mismo sentido, el pasado año, como acabamos de decir, el Departamento de Educación de Estados Unidos, lo que es especialmente significativo tanto por la fuerza que allí tienen ciertos grupos de presión contrarios a esa medida como porque desde hace más de un siglo la enseñanza pública era, prácticamente, coeducativa. Entre medio han sido muchos los países que han vuelto a instaurar escuelas o clases dirigidas a alumnos de un solo sexo.

Algunos defienden, casi fanáticamente, que la escuela ha de ser siempre coeducativa. Pero la verdad me parece está más cerca de la posición de Larry Cuban, que rechazaba el mito de un único y mejor sistema (*the one best system*). En ese sentido considero que los sistemas organizativos no deben estar al servicio de la propia ideología sino al servicio de las personas a las que dichos siste-

mas pretenden atender. Y, desde esta perspectiva, entiendo que una política de la educación democrática debe apoyar económicamente tanto a los padres que desean para sus hijos, precisamente por conocer sus características personales, centros coeducativos como a los que buscan centros escolares de enseñanza diferenciada por sexo.

Desgraciadamente, la reciente legislación española, tanto nacional como la de las Comunidades Autónomas —incluso de distinto carácter político— no ha realizado una correcta interpretación de lo que significa la igualdad entre mujeres y varones [58], importante asunto que sólo el desconocimiento de la discusión científica internacional puede llevar a creer que se soluciona con la coeducación, cuando ya hemos visto que no es este precisamente el camino para resolverlo, siendo más bien un camino lleno de dificultades tanto para las chicas como para los chicos que lo transitan en la adolescencia. Con ello no se trata de eliminar la escuela de enseñanza conjunta a ambos sexos, pero sí, al menos, de hacer notar que la enseñanza diferenciada es una convicción pedagógica digna de respeto y apoyo en una sociedad democrática. Es decir, usando los criterios del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, es una posición relacionada con la interpretación de la formación y el desarrollo del ser humano que tiene claramente fuerza, seriedad, coherencia e importancia y que señala un método específico para llevar a su plenitud a la dignidad humana, en la escuela.

Además de facilitar económicamente la citada pluralidad de centros, pienso

que el Estado tiene dos obligaciones. La primera es fomentar una investigación pedagógica no unidireccional sobre las ventajas y las dificultades de cada uno de estos sistemas. La segunda es velar para que todos los centros estén presididos tanto por la equidad como por el rechazo del sexismo. Equidad que significa que las escuelas se organicen de modo que traten honestamente y con justicia a todos los estudiantes, evitando en la medida de lo posible cualquier práctica por la que dieran a unos estudiantes menos oportunidades que a otros, o se alentara a unos y no a otros a usar de tales oportunidades, basándose en circunstancias que están fuera del control o la influencia de los estudiantes. Sexismo, que significa cualquier idea o práctica que defiende la inferioridad de la mujer, o que la presenta con una imagen errónea, o incluso que la omiten.

Los centros escolares por su parte deberán tener especialmente en cuenta el «interés superior del niño», que pide la Convención de los Derechos del Niño, estudiando la forma de conseguir que se superen los problemas que puedan surgir por el tipo de enseñanza que se proporcione en el centro, de modo que la escuela sea realmente una oportunidad satisfactoria tanto para chicas como para chicos.

Los profesores, por último, están llamados a reflexionar sobre uno de los mayores problemas del siglo XXI, que es reconstruir la feminidad y la masculinidad [59], huyendo de los simples prejuicios sociales, y, cuanto más, de los ídolos de la violencia y de la dureza —violencia

escolar y violencia sexual, con un comportamiento carente de compromiso, así como dureza emocional en la actuación habitual— o del fetiche de una belleza sensual e ignorante. En ese mismo sentido, e independientemente del tipo de centro en el que trabajen, deberán reflexionar sobre el tratamiento educativo que hay que otorgar a esas diferencias, teniendo además en cuenta las exigencias del diferente ritmo madurativo de cada sexo y las que se derivan de la peculiar forma de aprender y de las distintas motivaciones que tenemos varones y mujeres, conscientes, por otra parte, de las diferencias existentes entre las chicas y entre los chicos mismos.

5. Conclusiones

Llevamos años en los que la pedagogía ha sido maltratada por muchos acusándola de todos los males que se han producido en los sistemas educativos occidentales del último medio siglo. Honradamente pienso que los culpables de esos males no siempre han sido los pedagogos: no sería difícil ver la importancia que en ciertos lugares han tenido algunos psicólogos de la educación que han instrumentalizado la pedagogía al servicio de sus posiciones ideológicas.

La aprobación en el año 2007 del Tratado de Lisboa en el que se da la máxima cobertura legal a las convicciones *pedagógicas*, junto con las tradicionales convicciones religiosas y filosóficas, entiendo que abre un nuevo escenario de responsabilidad a los estudios de la pedagogía. Así en este artículo he presentado la doctrina del Tribunal Europeo de Derechos Humanos sobre el respeto en la educa-

ción a las convicciones religiosas y filosóficas de los padres, lo que nos ha permitido concretar las grandes líneas en las que pueden moverse, jurídicamente, las convicciones pedagógicas. Ello nos ha permitido evaluar ciertos aspectos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, señalando cómo algunas decisiones tomadas sobre ella por el gobierno se encuentran muy alejadas de las exigencias que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos considera que son inexcusables a la hora de respetar las convicciones de los padres de familia en el ámbito educativo.

Por último, hemos analizado el asunto de la enseñanza diferenciada por sexo, para lo que comenzamos viendo cómo se ha producido, en el mundo occidental, una sustancial mejora de la condición social de la mujer gracias a los convenios internacionales que se han ido aprobando tras la Segunda Guerra Mundial, y exponiendo a continuación la tesis de que esa mejora no ha dependido de un sistema de enseñanza conjunta de chicas y chicos, sino que, por el contrario, tal sistema adolece de limitaciones importantes, por lo que mantener, no con pretensiones monopolistas, un sistema de enseñanza diferenciada por sexos es una convicción pedagógica razonable, por su seriedad, coherencia e importancia.

Dirección del autor: José Antonio Ibáñez-Martín, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, C/ Rector Royo Villanova s/n, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.XII.2007

Notas

- [1] Finalmente, el Tratado de Lisboa, en su artículo 1 modifica el artículo 6 del Tratado de la Unión Europea, con una nueva redacción que dice «La Unión reconoce los derechos, libertades y principios enunciados en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 7 de diciembre de 2000, tal como fue adoptada el 12 de diciembre de 2007 en Estrasburgo, la cual tendrá el mismo valor jurídico que los Tratados». En Estrasburgo se corrigieron algunas erratas de la Carta original y, sobre todo, se adaptó algún artículo a la evolución del derecho de la Unión. El Tratado está previsto que entre en vigor el 1 de enero de 2009 tras la ratificación por parte de los Estados miembros. El Tratado de Lisboa también acuerda adherirse al Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, cuyas infracciones son enjuiciadas por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. La jurisprudencia de este Tribunal ha marcado la pauta en las reclamaciones sobre derechos humanos presentadas ante el Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas, en las escasas competencias que tenían sobre ellas.
- [2] Remito sobre la enseñanza de la religión en la escuela a mis artículos: (2002) Las Naciones Unidas y el ámbito de la libertad religiosa: una segunda mirada, **revista española de pedagogía**, 60:222, mayo-agosto, pp. 209-224 y (2006) Libertad religiosa y enseñanza religiosa escolar en una sociedad abierta, *Bordón*, 58, 4-5, pp. 599-614.
- [3] Recommendation R (85) 7 of the Committee of Ministers, to member states on teaching and learning about Human Rights in Schools, 14 May 1985.
- [4] Appendix to Recommendation R (85) 7 of the Committee of Ministers to member states on teaching and learning about Human Rights in Schools, 14 May 1985, n.º 1.4.
- [5] Ídem, n.º 3.2.
- [6] Ídem, n.º 1.4.
- [7] Éducation civique, Conseil de l'Europe, DECS/SE/BS/Donan (92) 3, p. 5. La queja citada se encuentra en la página 19, a cargo de François Audigier y Guy Lagelée, del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París (INRP).
- [8] Vid. Appendix to Recommendation Rec (2002) 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship, 16 October 2002, n.º 2-3.
- [9] Real Decreto 1513/2006, *Boletín Oficial del Estado* de 8.12.2006, p. 43080.
- [10] R. D. 1513/2006, p. 43081, en la asignatura del Tercer Ciclo, Bloque 3.
- [11] Esa posición oficialista la encontramos, por ejemplo, en LLAMAZARES FERNÁNDEZ, D. (2007) Educación para a ciudadanía e Constitución, *Eduga*, 51, p. 23, donde hace una descripción del contenido de la asignatura carente de toda arista, dirigido a rechazar la objeción de conciencia. Prescindiendo de lo que terminen decidiendo los Tribunales dudo mucho que ese rechazo encuentre apoyo social.
- [12] Ídem, p. 43081.
- [13] Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, *Boletín Oficial del Estado* del 5 de enero de 2007, pp. 715-721. Pretender obligar a defender la relación entre conflictos armados y subdesarrollo precisamente en el continente más rico del mundo en el que han muerto a lo largo del siglo XX incontables millones de personas como consecuencia de diversas guerras no deja de ser llamativo.
- [14] R. D. 1513/2006, p. 43080 y 43081.
- [15] R. D. 1631/2006, pp. 717 y 718.
- [16] Vid. sobre este asunto LICKONA, T. Tolerance, Diversity, and Respect for Conscience: The Neglected Issue, en <http://www.md.jalmc.org>.
- [17] Vid. *El Periódico de Extremadura*, 5 de octubre de 2007.
- [18] RODRÍGUEZ CASTRO, Y. y OTRAS (2006) Evaluación cualitativa y grado de satisfacción del Programa Coeducativo Agarimos, *Educar*, enero-marzo, p. 39. En esa misma línea de reductivismo y naturalismo, la Generalitat de Cataluña mantiene una web sobre Sexo Joven, en la que se detallan, con dibujos, asuntos relacionados con «la primera vez», que es «al primer cop que es té una relació sexual amb penetració», relación en la que no siempre tiene que haber amor —«molt sovint els sentiments son contradictoris en les primeres relacions»— pero en la que siempre hay que pensar en el método anticonceptivo a usar, recomendándose llevar continuamente encima un preservativo «ja que pot sorgir una relació sexual imprevista».
- [19] R. D. 1631/2006, p. 720 y 721.
- [20] R. D. 1513/2006, p. 43082s. Es obvio que el texto mantiene la autoritaria posición de que es el profe-

sor, más que el sujeto interesado, quien ha «de valorar si el alumno o la alumna manifiesta (...) un conocimiento de sus características propias».

- [21] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2007) Endoutrinamiento, en DIAS DE CARVALHO, A. (ed.) *Dicionário de Filosofia da Educação*, pp. 130-133 (Porto, Porto Editora). Estos argumentos me llevan a pensar que los padres ganarían ante el Tribunal Europeo su petición de que esta asignatura sea optativa. No he querido acudir a la jurisprudencia de nuestro Tribunal Constitucional, pero si fuéramos a ella me parece se reconocería la licitud de la objeción de conciencia en este caso (según la doctrina de la Sentencia 53/1985), e incluso que se declararan anticonstitucionales varios de sus contenidos, pues son un ataque al orden público, en su sentido profundo, al comprometer seriamente la libertad ideológica de los ciudadanos (vid. STC 19/1985, FJ n.º 1; STC 120/1990, FJ n.º 10 y STC 20/1990, FJ n.º 3 y 4).
- [22] Vid. DEBARE, I. (2005) *Where Girls Come First. The Rise, Fall, and Surprising Revival of Girls' Schools* (New York, Jeremy P. Tarcher/Penguin, Paperback edition). Cito a esta autora precisamente porque señala en el título del libro cómo este reconocimiento de la enseñanza diferenciada por sexo es sorprendente. Al principio del libro tiene interés la declaración de sus inquietudes: «Mi propia educación ha sido enteramente coeducativa y bastante feliz. Amaba la escuela, tenía buenas notas y buenos amigos y amigas. Cuando era adolescente pensaba que las escuelas para chicas eran algo (...) anticuado. Pero cuando fui adulta, me di cuenta de las barreras que las mujeres frecuentemente se encontraban en la sociedad. Cuando llegué a trabajar al *Silicon Valley*, me pregunté por qué todos los ingenieros y los Consejeros Delegados eran varones. La respuesta no era simplemente discriminación —era también que muy pocas chicas salían de la Universidad con los conocimientos necesarios para tener éxito en el mundo de la alta tecnología» (p. 3). La bibliografía que ha surgido en el último cuarto de siglo sobre los problemas de la coeducación, tanto para las chicas como para los chicos, es amplísima.
- [23] (2007) *Datos y Cifras. Curso escolar 2007/2008* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia), p. 5. Los datos se refieren al curso 2005/2006. En esa misma página se señala que el título de graduado en Secundaria lo alcanzan el 63,7% de varones y el 77,5% de mujeres, así como el 14,9% de varones se licencian en la Universidad y el 22% de mujeres.
- [24] (2007) INE. *Anuario Estadístico de España 2007*, p. 143.
- [25] La escolarización conjunta fue prohibida por el régimen de Franco en 1938. La Ley General de Educación de 1970 no quiso tocar este asunto, por lo que se extendió en diversos lugares, y se puso como obligatoria en los centros públicos en 1984.
- [26] En esa votación, la gran defensora del voto para las mujeres fue Clara Campoamor, del partido radical, liderado por Lerroux. En cambio votaron en contra las otras mujeres de izquierdas del Parlamento, tanto Victoria Kent, del Partido Radical Socialista, liderado por Marcelino Domingo, como Margarita Nelken, del PSOE, uno de cuyos líderes, Indalecio Prieto, tras la votación, afirmó que eso había sido una «puñalada traperera para la República». La votación se ganó por 161 votos contra 121, pero Clara Campoamor ya no consiguió volver a ser diputada.
- [27] Cfr. GARRIDO FALLA, F. (ed.) (1980) *Comentarios a la Constitución* (Madrid, Civitas), pp. 179-186.
- [28] Tribunal Constitucional, Sentencia 49/1982, Fundamento Jurídico 2.
- [29] Vid. Office of the High Commissioner for Human Rights (2005) *El derecho a la educación*, n.º 2005/21, aprobado el 15 de abril.
- [30] Vid. REAY, O. (1990) *Working with boys, Gender and education*, 2:3, pp. 269-282.
- [31] Vid. FAULKNER, J. (1991) *Mixed-sex schooling and equal opportunities for girls: a contradiction in terms?*, *Research Papers in Education*, 6:3, pp. 197-223; TYACK, D. y HANSOT, E. (2002) *Feminist discover the Hidden Injuries of Coeducation*, en *The Jossey-Bass reader on gender and education*, pp. 12-48 (San Francisco, Jossey-Bass). Esta antología de textos recoge los trabajos más destacados de los principales autores norteamericanos que han tratado sobre género y educación.
- [32] Véanse las *Declarations and Reservations* que se encuentran en la web del *Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights*, 8. *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*, New York, 18 December 1979, www2.ohchr.org/English/bodies/ratification/8.htm.
- [33] En este sentido es muy interesante el artículo de WEDGWOOD, R. (2006) *The Normative Force of Reasoning*, *Noûs*, 40:4, pp. 660-686, en el que hace una nueva presentación del gran descubrimiento de la filosofía griega, señalando que razonar es el proceso de revisar las propias creencias o intenciones al descubrir una razón.

- [34] El periódico indio *The Tribune*, el dos de octubre de 2006, transcribía unas declaraciones de la Ministra para las mujeres y el desarrollo de la infancia, Renuka Chowdhury, en su primera visita a Punjab, en la que mostraba su angustia por la notoriamente baja proporción de niñas, señalando que en el grupo de edad de 0 a 6 años había 793 niñas —y concretamente 777 en Patiula— frente a 1000 niños. Eso significa que hay un 20% de niñas que han desaparecido, según la *ratio* natural, indefectiblemente cumplida desde que hay estadísticas.
- [35] Cfr. (2005) Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel, *Journal of Philosophy of Education*, 39:4, pp. 650-651.
- [36] *Declaration and Reservations*, o. y l. c.
- [37] SANDLER, B. R. (2002) «Too Strong for a Woman» - The Five Words That Created Title IX, en *The Jossey-Bass Reader on Gender Education*, pp. 2-11 (Jossey-Bass, San Francisco).
- [38] Title IX of the Civil Rights Act, against Sex Discrimination in Education.
- [39] HODKINSON, P.; BIESTA, G. y JAMES, D. (2007) Understanding learning cultures, *Educational Review*, 59:4, November, p. 420.
- [40] La aventura iniciada en 1996 por Ann Rubenstein Tisch y su marido Andrew Tisch me parece apasionante. A pesar de que cinco años antes, en Detroit, no se consiguió abrir una escuela para varones afroamericanos, solicitada por ellos, este matrimonio decidió ayudar a salir de su situación de miseria educativa a chicas negras, y latinas, de Harlem, el barrio negro neoyorkino conocido por su peligrosidad. Así, crearon, con el apoyo del *NTC Board of Education*, una escuela llamada *The Young Women's Leadership School of East Harlem*, en la que se apuntaron 56 chicas de 7º grado, en medio de una tormenta de ataques dirigidos por el *New York Times*, la *National Organization for Women*, la *ACLU*, etc. Han pasado algo más de diez años y en este tiempo el 87% de sus alumnas se han graduado en la Universidad o se encuentran estudiando allí, el 100% de las que salieron el pasado curso ingresaron en la Universidad, han recibido diversos premios, etc. Este éxito les ha llevado a ir abriendo nuevos centros de las mismas, formando hoy una red con siete escuelas. En la web de la escuela (www.ywlfoundation.org) hay una presentación en *powerpoint* donde se muestran las distintas formas de educar que hay que usar con las chicas y con los chicos y se agradece a Rosemary Salomone su apoyo jurídico.
- [41] La experiencia muestra que si las chicas pierden interés en una clase lo que hacen es hablar con quien está al lado, mientras que los varones pueden desarrollar un comportamiento mucho más agresivo, interrumpiendo al profesor, dificultando el aprendizaje de los demás y molestando a todos. Cabe señalar que la *National Coalition for Women and Girls in Education*, publicó en el 2002 un *Report Card on Gender Equity*, sobre el cumplimiento del citado Title IX, donde reconoce que treinta años después de su aprobación las mujeres reciben en la clase «menos atención, ánimos, alabanzas y críticas que sus contrapartidas varones» (p. 35)
- [42] Una presentación sintética de esta ideología se encuentra en BURGGRAF, J. (2004) Sexo y género. La naturaleza de la personalidad humana, centro de la batalla ideológica, *Nueva Revista*, 96, noviembre-diciembre, pp. 20-29.
- [43] Pongamos un solo ejemplo referente a la criminalidad en Estados Unidos: a lo largo de 20 años, los homicidios han sido cometidos por varones entre veintiuno y doce, cada cien mil habitantes, por año, y por mujeres entre tres y uno y medio. Académicamente hablando hay una diferencia, con consecuencias educativas relevantes, entre chicas y chicos que, en palabras de Helena Cronin, una conocida defensora del evolucionismo de la *London School of Economics*, es que «las hembras tienen un comportamiento muy similar entre ellas, y sin embargo, entre los varones las diferencias entre el mejor y el peor pueden ser enormes». Es muy interesante la entrevista con ella *Getting Human Nature Right* que se encuentra en www.edge.org/3rd_culture/bios/cronin.html
- [44] Vid. LÓPEZ MORATALLA, Natalia (2007) *Cerebro de mujer y cerebro de varón* (Madrid, Rialp). Esta es una cuestión en la que insiste especialmente el creador de la *National Association for Single-Sex Public Education*, Leonard Sax. Vid. su libro (2006) *Why Gender Matters: What Parents and Teachers Need to Know about the Emerging Science of Sex Differences* (New York, Broadway).
- [45] Hace poco Christina HOFF SOMMERS publicó un artículo pidiendo superar prejuicios y realizar una investigación libre más profunda sobre las distintas inclinaciones naturales de mujeres y varones hacia profesiones diversas. En este sentido citaba una conferencia de Baron-Cohen, un Catedrático de Cambridge, experto mundial en autismo, en la que señalaba, que quizá el autismo —mucho más extendido entre hombres que mujeres— era la extrapolación patológica de la norma del cerebro de los varones,

que es más capaz de sistematizar y tratar con objetos, mientras que las mujeres son más capaces de conectar empáticamente con los demás. Así aducía que las mujeres dominan en los campos centrados en la empatía —educación temprana, trabajo social, psicología— mientras que los hombres están sobrerrepresentados en trabajos como reparación de coches o ingeniería eléctrica. Vid. Academic Inquisitors, *The Wall Street Journal*, 2 de noviembre 2007. En el mismo sentido van las investigaciones de Gergely Csibra, Catedrático de Psicología Cognitiva del Birbeck College, de la Universidad de Londres.

- [46] BURGGRAF, J. o.c., p. 27.
- [47] Cfr. GRAÑERAS, M. (2003) Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España, *Organización y Gestión Educativa*, 11:3, pp. 15-20.
- [48] Hace unos meses, la Sociedad Española de Medicina y Cirugía Cosmética publicó un informe mostrando su alarma por la obsesión de mucha gente normal, especialmente adolescentes, por tener un cuerpo perfecto que lleva al quirófano a un desmedido número de españoles, con graves problemas psicológicos por considerar no cumplen con los cánones de belleza impuestos por los medios de comunicación. Igualmente la Confederación de Consumidores y Usuarios de Madrid alerta en un informe del modelo ofrecido por las revistas para chicas, que lleva a que un importante porcentaje de chicas entre 11 y 16 años estén obsesionadas por su cuerpo, centrando sus preocupaciones en ser las más famosas del instituto y en satisfacer sexualmente a los chicos.
- [49] Vid. PIPHER, M. (1995) *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescents Girls* (New York, Ballantine Books). La Dra. Pipher volvió a saltar a la prensa en agosto del 2007 al devolver una distinción que había recibido de la *American Psychological Association* como protesta cuando se supo que algunos de sus miembros habían participado en diversas técnicas de interrogatorios que se usaron con los presos de la base militar de Guantánamo.
- [50] SHAKESPEARE, W. *Hamlet*, Acto IV, Escena 7.
- [51] Vid. KINDLON, D. y THOMPSON, M. (2000) *Raising Cain: Protecting the Educational Life of Boys* (New York, Ballantine). El primer autor es Catedrático de Psicología en Harvard, y el segundo se dedica a la psicología infantil.
- [52] Cfr. GENTRY, M.; GABLE, R. y RIZZA, M. (2002) Students' perceptions of classroom activities: are there grade-level and gender differences?, *Journal of Educational Psychology*, 94:3, septiembre, pp. 539-544. Son numerosos los estudios sociológicos y las revistas que muestran cómo los varones, en un contexto coeducativo, se sienten obligados a dejar claro que estudian poco, aparte de que por naturaleza tienden a dedicar un tiempo más amplio que las mujeres a los deportes.
- [53] El 8 de mayo del 2002, el Departamento de Educación de los Estados Unidos, anunció unas modificaciones que se iban a estudiar sobre el Título IX, ya citado. Cuatro años más tarde se aprobaron esas modificaciones, publicadas en el Federal Register, october, 25, 2006, Non-discrimination on the Basis of Sex in Education Programs or Activities Receiving Federal Financial Assistance; Final Rule, pp. 62530-62543.
- [54] GREEN, E. (2006) Are Single-Sex Classrooms legal?, *U.S. News and World Report*, de 27 de octubre.
- [55] GANDY, K. (2007) Looking at Education through Father Knows Best-Colored Glasses, September 16, www.now.org/news/note/091907.htm?printable.
- [56] No entro en argumentaciones antiguas de escasa entidad como la de quienes afirman que la coeducación ha de exigirse pues educamos para la vida, una vida en la que están juntos mujeres y varones, argumentación que obligaría a buscar una cuota en la escuela de todos los horrores con los que convivimos, o de quienes abusan de la importante idea de la integración, que al aplicarse al caso que estudiamos se transforma en el lecho de Procusto, en el que se cortaban los pies a los altos y se estiraban las piernas a los bajos para que se acomodaran a las medidas de esa cama. Sobre estas cuestiones son interesantes los trabajos de MAEL, F. A. (1998) Single-Sex and Coeducational Schooling: Relationship to Socioemotional and Academic Development, *Review of Educational Research*, 68:2, Summer, pp. 101-129; FIZE, M. (2003) *Les pièges de la mixité scolaire*, (París, Presses de la Renaissance) y CALVO, M. (2006) Todos iguales, pero diferentes. El derecho a una educación diferenciada, en NAVAL, C. y HERRERO, M. (eds.) *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (Madrid, Encuentro).
- [57] UTBILDNINGSDPARTEMENTET (1994) *Vi är alla olika. En atgärdsrapport om jämställdhet i skolan som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde. Fran Arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan* (Estocolmo).

- [58] En el artículo previamente citado, GRAÑERAS señala cómo ciertos autores y autoras matizan: «cuando la mujer accede a la dirección puede correr el «riesgo de asumir los rasgos más negativos y característicos del poder ejercido por los hombres» (Alemany, 1995), en lugar de cambiar el estilo imperante por el que le es más propio, sucumbiendo al riesgo de equivocar la esencia de la *igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres* con una *igualdad entre sexos* en la que muchas ya nos atrevemos a decir que no creemos, amén de poder suponer ésta una de las grandes ataduras de la libertad femenina». o.c. pp. 16-17.
- [59] Tanto las mujeres como los varones deben redefinir, en las actuales circunstancias sociales, sus propios roles. Es evidente que la mujer no debe masculinizarse ni mucho menos despreciar la maternidad o a las otras mujeres —una importante empresaria española tiene prohibido contratar a mujeres—, como tampoco puede sentirse identificada —por mucha presión ambiental que haya— con las *pin-up*, antiguo objeto de calendario de taller mecánico, ni con la vida frívola de Doña Paca —en *Misericordia* de Pérez Galdós— «que no se ponía tasa en el vestir elegante ni en el zarandeo de bailes ni en los dispendiosos caprichos». A su vez, el varón debe huir del modelo de desprecio a la afectividad, emblemáticamente representado por el olvido de los deberes de la paternidad, como vemos en el mismo Rousseau o en todos los varones que aparecen en la novela de WAUGH, E. *Retorno a Brideshead*, así como ha de apartarse del modelo de masculinidad agresiva que se encuentra en el nuevo amo Legree maltratando al viejo esclavo Tom en *La Cabaña del tío Tom*. Hay ciertos elementos naturales —siempre necesitados de profundización— cuyas consecuencias culturales han de actualizarse, que son tanto la capacidad de la mujer por crear intimidad, cercanía, hospitalidad y fusión con los hijos, como la función del varón de introducir la necesaria distancia, de obligar a los hijos y a la madre a superar cualquier interdependencia y abrirse a la realidad.

Resumen:

Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones

El Tratado de Lisboa de la Unión Europea —2007— incorpora con rango legal la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en la que se exige el respeto, junto a las tradicionales convicciones religiosas y filosóficas, a las convicciones pedagógicas. Este artículo comienza estudiando las cinco sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos que tratan acerca de las convicciones: el Caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen (1976), el Caso Campbell y Cosans (1982), el Caso Valsamir (1996), el Caso Folgero (2007) y el Caso Hasan y Eylem Zengin (2007). El análisis de esta jurisprudencia permite inducir qué respeto a las convicciones pedagógicas cabe exigir al Estado. A continuación, se aplican estas ideas a dos cuestiones de actualidad. La primera consiste en estudiar algunos aspectos de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, que ha sido introducida recientemente en España, para comprender las causas del importante malestar social que ha provocado, comparando las exigencias europeas sobre el respeto a las convicciones con las decisiones gubernamentales. La segunda estudia el renacer de la enseñanza diferenciada por sexo, entre los 10 y 18 años, mostrando su legalidad según los tratados internacionales y las argumentaciones pedagógicas que señalan sus ventajas, sin afán monopolista, tanto para las chicas como para los chicos, y las consecuencias que ello debe tener para una política de la educación que desee facili-

tar el desarrollo de la personalidad de las jóvenes generaciones.

Descriptores: Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, Tribunal Europeo de Derechos Humanos, Respeto a las convicciones pedagógicas, Educación para la Ciudadanía, Enseñanza diferenciada por sexo, Política de la Educación.

Summary:
Pedagogical convictions and the development of personality of girls and males

The European Union Treaty of Lisbon—2007— includes the Charter of Fundamental Rights of the European Union, that was firstly approved in 2000. In the text of this Charter, for the first time, we can see the pedagogical convictions in the same place as the traditional religious and philosophical convictions. The article begins studying the five Sentences of the European Tribunal of Human Rights about convictions: the Case Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen (1976), the Case Campbell and Cosans (1982), the Case Valsamir (1996), the Case Folgero (2007) and the Case Hasan and Eylem Zengin (2007). The analysis of these Sentences permits to know what kind of respect to the pedagogical convictions it is possible to demand to the State. After, these ideas are applied to two topical issues. The first one is about some aspects of the Education for Citizenship. matter that has been recently introduced in the Spanish compulsory curriculum, in order to understand the reasons of the wide

social malaise that has provoked, comparing the European demands of respect to convictions with the Spanish public policy that has been followed. The second is about the revival of single-sex schools, and it is showed its lawfulness, according with the International Treaties, and its pedagogical appropriateness—without any monopolistic expectation—as much for boys as for girls—10 to 18 years old— and its consequences for an educational policy interested in facilitating the development of personality of the younger generation.

Key Words: Charter of Fundamental Rights of the European Union, European Tribunal of Human Rights, Respect to Pedagogical Convictions, Education for Citizenship, Single-sex education, Politics of education.