

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**UNIVERSIDAD DE OVIEDO**

**FACULTAD DE DERECHO**

**Máster en Protección Jurídica de Grupos Vulnerables**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**DERECHO A LA EDUCACIÓN Y  
EDUCACIÓN DIFERENCIADA POR SEXO:  
UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINAR**

**Realizado por: Alba Parrales Granda**

**Dirigido por: María Ludivina Valvidares Suárez**

Convocatoria junio/julio. Curso 2014/2015

## Índice

	<b>Pág.</b>
<b>1. Introducción</b> _____	<b>2</b>
<b>2. El artículo 27 CE: La limitación de las libertades educativas a través del ideario educativo constitucional.</b> _____	<b>4</b>
<b>3. Argumentaciones sobre la constitucionalidad de la educación diferenciada</b>	
3.1 Educación diferenciada y Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la UNESCO 1960 _____	<b>12</b>
3.2 Sobre el Derecho de los padres a elegir el tipo de educación de sus hijos _____	<b>20</b>
3.3 Diferencias de rendimiento entre alumnos de educación mixta y diferenciada debido a diferencias de rendimiento entre sexos: “¿las chicas son de letras y los chicos de números?” _____	<b>28</b>
3.4 Sobre las diferencias psicobiológicas entre sexos y su relevancia _____	<b>39</b>
3.5 La supuesta distracción en las aulas debido a la presencia del sexo opuesto en la educación mixta _____	<b>48</b>
<b>4. Conclusiones</b> _____	<b>53</b>
<b>5. Fuentes documentales</b>	
5.1 Referencias bibliográficas _____	<b>57</b>
5.2 Fuentes normativas _____	<b>68</b>
5.3 Jurisprudencia _____	<b>70</b>

## **Resumen**

La educación diferenciada por sexo es considerada como una opción alternativa legítima a la educación mixta en algunos lugares del mundo a pesar de la controversia que genera, sin embargo, cuenta con inconvenientes insalvables en su aplicación y en las argumentaciones que se aportan desde diversas disciplinas (jurídica, pedagógica y psicobiológica) para su defensa. Por ello, teniendo como foco principal el derecho a la educación contenido en el artículo 27 CE, se muestran las principales debilidades del modelo educativo segregador a través del análisis de sus principales argumentos defensores; mostrando que la escuela mixta es el modelo hasta el momento que tiene las estructuras más adecuadas para cumplir con la formación en los principios cívico-democráticos, y hacer frente a una separación por sexo que carece de justificación sólida y a sus consecuencias negativas para la consecución de una educación en igualdad.

**Palabras clave:** Coeducación, educación diferenciada por sexo, derecho a la educación, libertad de enseñanza, formación cívico-democrática.

## **Abstract**

The single-sex school is considered as an alternative and legitimate option to mixed education in some parts of the world despite the controversy it generates, however, it counts with unsalvable disadvantages in its application and in the argumentations provided from different fields (legal, pedagogical, psychobiological) to its defense. Therefore, with the main focus in article 27 CE, we show the main weaknesses of segregated educational model through an analysis of its main defense arguments, showing that mixed school is the model that, until this moment, has the most appropriate structures to fulfill the education in civic-democratic principles and face a separation by sex, which lacks solid justification and its negative consequences for education in equality.

**Key-words:** Coeducation, single-sex school, education right, academic freedom, civic-democratic training.

## 1. Introducción

Aunque la primera escuela mixta en España se inauguró en 1901<sup>1</sup> (Cortada, 1999:1-2), esta no comienza a generalizarse hasta la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, llegando establecerse como la única en todos los centros públicos a partir del año 1984<sup>2</sup> (Aréchaga, 1997; González y Lomas, 2002:177) a pesar de la oposición de muchos centros religiosos. Este hecho supuso gran un logro en materia de igualdad, ya que anteriormente los niños y las niñas recibían una educación diferenciada destinada a que cada sexo cumpliera su estipulado papel en la sociedad. En la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, ya se habla de igualdad de oportunidades y a partir de la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, queda recogido, mediante sus artículos 23 y 24, que se garantiza la educación para la igualdad de mujeres y hombres y la integración del principio de igualdad en la política de educación a través la consideración de una dimensión transversal de la igualdad.

Entenderemos, en este caso, coeducación de manera genérica, como se entiende generalmente, para referirse a la educación conjunta de niños y niñas sin entrar a profundizar en los matices que tras la evolución del término, la distinguen de la educación mixta. Su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de hombres y mujeres, pero el concepto “*coeducación*” ha ido evolucionando hasta tal punto que se considera que existe un modelo de escuela mixta para referirse a la educación conjunta de sexos con igualdad plena, y un modelo de escuela coeducativa para hablar de una educación que tiene como objetivo la eliminación de la visión estereotipada de los sexos y la superación de las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre hombres y mujeres. (Instituto de la Mujer, 2008: 11-18). Sin embargo, utilizaremos el término coeducación en su acepción clásica y generalizada para poder centrarnos con más claridad en el tema a tratar sin entrar en un análisis conceptual más amplio.

---

<sup>1</sup> Esta fue la Escuela Moderna de Barcelona, cuyo impulsor, Ferrer i Guardia, adoptó el principio de coeducación de ambos sexos. Fue clausurada en 1906, debido a la presión de los círculos eclesiásticos, que denominaban esta educación como “*educación bisexual*” y consideraba que conllevaba supuestos peligros morales para los menores.

<sup>2</sup> La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) establece la generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población, en el doble sentido de integración en un sistema único, no discriminatorio, de todos los niños y niñas comprendidos en estas edades, y de escolarización plena.

La escuela mixta o coeducativa fue en su surgimiento, un símbolo progresista y de fomento de la igualdad, una escuela renovada basada en la convivencia natural de los sexos (Subirats, 1994: 52-54). Sin embargo, existen ya desde hace tiempo en otros países corrientes fuertemente defensoras de la implantación de la educación diferenciada por sexos en la escuela pública, considerando esta opción como una manera de paliar las deficiencias del sistema educativo mixto y mejorar el rendimiento del alumnado. En España, con la implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad educativa (LOMCE) de 2013, con la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, vuelve a encenderse la polémica sobre la cuestión de si se deben financiar o no con fondos públicos los colegios de educación diferenciada por sexos, ya que esta nueva ley proclama en su artículo 84.3 que *“No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.”* modificando lo expuesto en la anterior ley que consideraba que no era oportuno financiar colegios de educación diferenciada o segregada por sexos con fondos públicos. La cuestión en la que nos vamos a centrar en este texto va incluso más allá y nos lleva a preguntarnos sobre la constitucionalidad de los colegios de educación diferenciada y la calidad de los argumentos que se aportan como justificación de este modelo educativo.

En este trabajo trataremos de reunir y exponer los argumentos que ofrecen los defensores de la educación diferenciada y analizarlos de manera crítica teniendo como foco principal el derecho constitucional a la educación ,contenido en el artículo 27 CE, y los valores cívicos-democráticos que se derivan de este y que actúan como objetivo básico de la formación de los ciudadanos (Aláez, 2006). El objetivo será realizar un análisis multidisciplinar que abarcará cuestiones jurídicas, neuropsicológicas<sup>3</sup>, educativas y sociales, puesto que son varias las disciplinas y enfoques que afectan directamente a la polémica que nos ocupa y que, tras los años dedicados a la consecución una educación igualitaria, podría suponer un paso atrás en la historia educativa de España.

---

<sup>3</sup> Debido al carácter jurídico del máster, se realizará una explicación más detallada de los conceptos relacionados con la neuropsicología y la psicobiología, para facilitar un mejor entendimiento.

## **2. El artículo 27 CE: La limitación de las libertades educativas a través del ideario educativo constitucional.**

El artículo 27 CE puede concebirse como un derecho complejo con un alto contenido prestacional, en sentido amplio, y funcional, puesto que tiene como objetivo la realización de unos valores democráticos, que integra el derecho a la educación y la libertad de enseñanza (Bastida, Villaverde, Requejo, Presno, Aláez y Sarasola, 2004: 26). Estos dos conceptos conviven en una relación de instrumentalidad mutua, recíproca, y son en parte, el eje de la controversia existente entre lo adecuado o inadecuado de la implantación de la educación diferenciada por sexos financiada con fondos públicos. Cuando decimos que existe una dependencia mutua entre ambos conceptos queremos decir que el artículo 27 CE se basa en proporcionar una formación cívica con el ideario constitucional como contenido pedagógico básico<sup>4</sup>, es decir, en el derecho a la educación, entendiendo la educación como objetivo orientado a la formación de las personas que deriva de la Constitución y que consiste en valores que funcionan como un mínimo común social (Esteve, 2013:6); pero también en permitir que se dé una libertad de enseñanza, de la transmisión académica de conocimiento y cultura, que posibilite que se dé el derecho a la educación. Lo que estos dos conceptos integran es el hecho de garantizar educación para todos y a su vez que se mantenga el pluralismo en materia de educación (Aláez, 2006; Cámara, 2007).

Es en la libertad de enseñanza como tal en la que los defensores de la educación diferenciada basan algunas de sus argumentaciones. Sin embargo es importante tener en cuenta que los derechos, incluso los considerados fundamentales, no son absolutos<sup>5</sup>. La limitación a estos derechos, reside en los valores constitucionales (Aláez, 2008: 997). El artículo 27.2 CE funciona como delimitador interno del derecho a la educación, excluyendo de algún modo las conductas contrarias a la consecución de los fines constitucionales y estableciendo un marco dentro del cual los poderes públicos pueden diseñar las políticas educativas en consonancia con estos principios<sup>6</sup> (Aláez, 2011:56).

---

<sup>4</sup> STS 565/1997 de 31 de enero de 1997, F.J.2 recoge “es observable en el precepto que tanto los sujetos como el objeto de la educación están perfectamente sistematizados en los apartados 1 y 2 y que de este sistema no puede excluirse el hecho de que a la finalidad de la educación se le asigna por el texto constitucional un contenido que bien merece la calificación de moral, entendida esta noción en un sentido cívico y aconfesional: pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”

<sup>5</sup> STS 2370/2008 de 16 de abril, F.J.9

<sup>6</sup> “El derecho a establecer el ideario de un centro privado tampoco es absoluto, sino que ha de ceder en algunos casos en beneficio de derechos fundamentales, de rango superior al derecho recogido en el art.

Como se recoge en el propio artículo 27.2 CE “*La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*”, es decir, la educación tiene como fin una formación integral, basada no solo en el aprendizaje de contenidos académicos sino principalmente en el aprendizaje de unos principios cívico-democráticos, no existiendo derecho a recibir enseñanzas contrarias a estos principios ni libertad para impartirlos (Canosa, 2013). Esto limita la libertad de enseñanza, pues debe ceñirse a esa formación de la persona en consonancia con el ideario constitucional que es el contenido pedagógico básico. Es aquí donde hay que preguntarse si la educación diferenciada por sexo cumple con esos contenidos o si puede llegar a vulnerarlos. La cuestión no reside solamente en si se deben financiar los centros para un solo sexo, sino en la cuestión de si podrían llegar a considerarse ilegítimos. A día de hoy en España no se consideran de tal modo<sup>7</sup>, puesto que de ser así la controversia principal del Estado no sería si financiar estos centros o no, sino que directamente versaría sobre su existencia. La razón de esta propuesta de ilegitimidad es que la educación diferenciada podría poner en peligro la formación cívico-democrática. Se recoge en el artículo 9.2 CE que “*corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*”. No queremos decir con esto que la educación diferenciada no conlleve la formación en materia de igualdad, sino que el hecho de segregar por sexos en base a diferencias derivadas de esta condición, podría hacer peligrar la efectividad de la formación en la igualdad de hombres y mujeres, y en los principios democráticos de convivencia, ya que se quedarían en meros conceptos teóricos, contradictorios con la realidad del aula. Por tanto, el modelo educativo de la escuela diferenciada por sexos, en último término, será amparado por la Constitución en la medida en que no sea contrario a al contenido subjetivo de su artículo 27 (Aláez, 2006).

---

34.1 de la L.O.E.C.E. con los que entre en colisión.” STC 5/1981, de 13 de febrero de 1981, voto particular del magistrado del Tribunal Constitucional, Francisco Tomás y Valiente, F.J. 21

<sup>7</sup> STS 2006\5967 de 26 de junio en la cual se ratifica la sentencia de la Audiencia Nacional de 20 de diciembre de 1999 en la cual desestima el recurso contra la renovación de los conciertos educativos de centros escolares privados de Asturias pertenecientes al Opus Dei, y en la cual se recoge refiriéndose a la educación diferenciada por sexo que “este tipo de educación es lícita, no se discute” y que “no se puede asociar la enseñanza separada con la discriminación por razón de sexo”.

Desde algunos círculos defensores de la educación diferenciada se argumenta que sus detractores tienen como argumento principal la vulneración del artículo 14 CE, de no discriminación por razón de sexo, raza, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, y que la educación diferenciada no vulnera tal derecho, puesto que los niños y las niñas, aún en colegios separados tienen un plan educativo común, y que un trato desigual no es equivalente a uno discriminatorio (Calvo, 2014:34). Sin embargo, no es tan solo este el punto central de las razones por las que la educación diferenciada podría no ser un adecuado modelo educativo, sino que hay varios más, tanto de origen jurídico como desde otros ámbitos más educativos y psicológicos. Es innegable que el hecho de tener como criterio de separación diferencias entre sexos, y ser esta la razón única de esta segregación de los alumnos en diferentes centros, se aleja sustancialmente de la igualdad entre hombres y mujeres y del principio de convivencia. Solo diferencias muy fundadas pueden justificar un trato diferenciado entre personas de diferente sexo, raza, religión, no pudiéndose considerar discriminatorias. El trato diferenciado en función a alguna de estas características es considerado como “*categoría sospechosa*” por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, por lo que las razones que se deben dar desde la educación diferenciada deberían ser muy fuertes y encontrarse muy fundamentadas (Presno, 2012)<sup>8</sup>. Si el trato desigual tan solo está justificado en situaciones desiguales, cabe plantearse si estas diferencias son suficiente motivo para justificar la educación diferenciada o no es el sexo una cuestión que hace realmente diferentes a las personas desde un punto de vista educativo<sup>9</sup> (Aláez, 2008:8-9)

A tener en cuenta sobre este último aspecto es la polémica surgida en torno a la sentencia del Tribunal Supremo Federal Alemán de 30 de Enero por la cual las escuelas llamadas allí monoeducativas, es decir, las diferenciadas por sexos, no se oponen al principio de igualdad. Según lo expuesto en esta sentencia, para el Tribunal queda fuera de toda duda que la educación diferenciada discrimine de algún modo, y la cuestión que se trataba era si este modelo educativo permitía la interiorización del principio de

---

<sup>8</sup> Pueden verse estas cuestiones en casos como *Gaygusuz v. Austria* 39/1995/545/631, European Court of Human Rights (STEDH, 23 de mayo 1996). Sobre el rechazo en atribuir una prestación de emergencia a un desempleado, aduciendo como único motivo el que éste no tenía la nacionalidad austriaca. *Timishev v Russia*. 55762/00 European Court of Human Rights (STEDH, 21 Mayo 2015) sobre la denegación al demandante del permiso de entrada en el territorio de Kabardino-Balkaria en razón a su origen checheno.

<sup>9</sup> Según el Informe Jurídico Complementario del Letrado Mayor en funciones sobre la financiación pública en educación en el que se analiza la STS de 13 de enero de 2013, la educación diferenciada no puede ser legítima y discriminatoria de manera simultánea, ya que sería incoherente (Esparza, 2013:4). Es por esto que hay que plantearse no solo su financiación, sino su existencia.

igualdad de género. Los recurrentes argumentaban que *“El desarrollo de la personalidad y de competencias sociales en relación con el otro género sólo puede alcanzarse en una relación mutua y recíproca. La interiorización de la igualdad de género no es una capacidad que pueda alcanzarse por transmisión cognitiva”*, lo cual parece bastante razonable, sin embargo, debido a que la comunidad pedagógica y científica allí asistente no aportó diferencias más allá de que la educación coeducativa presenta *“condiciones estructurales más favorables”* y *“favorece la tendencia a crear estereotipos”*, la escuela monoeducativa no se consideró discriminatoria (Esteve, 2013). Sin embargo, y aunque esta sentencia y los argumentos expuestos en ella se han utilizado como justificación para legitimar la educación diferenciada en España, ni tan siquiera en la propia Alemania esta sentencia estuvo libre de discusión.<sup>10</sup>

Por otra parte, del artículo 27.1 CE, que reconoce la libertad de enseñanza y desde el 27.6 CE que reconoce la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales, no se deriva un derecho constitucional reconocido a que el titular de un centro, al menos uno financiado con fondos públicos, pueda elegir a sus alumnos<sup>11</sup>. Una cuestión que sí favorece la educación diferenciada en España en el contexto actual de la LOMCE es el artículo 27.9 CE, en el cual se establece que *“los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”*. Durante la vigencia de la LOE, en su artículo 84.3 se establecía que *“en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”* y en su disposición adicional vigesimoquinta de fomento de la igualdad efectiva de hombres y mujeres se recogía *“con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España”*, centrándose en estas cuestiones sentencias dictadas durante la vigencia de esta Ley, como las anteriormente citadas, para la no renovación de los conciertos. En la

---

<sup>10</sup> La ministra de Educación de Brandenburgo, Martina Münch (SPD), lamentó la sentencia: *“Según la Constitución de nuestro land, nadie puede ser discriminado por su sexo. Estamos obligados a buscar la igualdad entre hombres y mujeres, y para eso es de central importancia la educación conjunta de chicos y chicas”* (García, 2013).

<sup>11</sup> STC 5492/2012 de 23 de julio, F.J. 3 y STS 5498/2012 de 24 de julio por las cuales se deniega la renovación de los conciertos educativos para dos colegios con educación diferenciada por sexos.

actualidad, tras la implantación de la LOMCE ya no se considera la separación por sexo como un motivo para apartar a los colegios concertados que realicen tal separación del sistema de conciertos, por lo que el artículo 27.9 CE es ahora igual de favorable a estos centros que a los que ofrecen una educación mixta en las mismas condiciones.

Se justifica, por otra parte, la educación diferenciada desde artículo 10. 2 CE<sup>12</sup>, ya que en tratados y acuerdos internacionales ratificados por España hablan expresamente de la libertad de los padres a la elección moral y religiosa de la educación de sus hijos según sus convicciones, más concretamente el artículo 26.3 de *la Declaración Universal de los Derechos Humanos*<sup>13</sup>, el artículo 13.3 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*<sup>14</sup>, el artículo 18.4 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*<sup>15</sup> y el artículo 2 del *Protocolo Adicional 1º al Convenio Europeo de Derechos Humanos*<sup>16</sup> y por su parte, la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* de la UNESCO de 1960 proclama que no será constitutiva de discriminación “*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*”. Según el artículo 10.2 CE hay que interpretar las libertades de la Constitución de acuerdo a estos tratados internacionales. Sin embargo en este punto también hay limitaciones, ya que en el caso de la Convención de la UNESCO se trata de un texto preconstitucional y, por decirlo de algún modo, superado posteriormente tanto por el artículo 14 CE en 1978 como por la LOE en 2006, y que por tanto, se encuentra

---

<sup>12</sup> “Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

<sup>13</sup> “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”

<sup>14</sup> “Los Estados Partes en el Presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.”

<sup>15</sup> “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 esté de acuerdo con sus propias convicciones.”

<sup>16</sup> “Derecho a la instrucción. A nadie se le puede negar el derecho a la instrucción. El Estado, en el ejercicio de las funciones que asuma en el campo de la educación y de la enseñanza, respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas.”

descontextualizado en la actualidad y no se corresponde con el resultado de los 55 años de progreso que ha habido desde entonces (García y Perona, 2013:2; Foro de Sevilla, 2013:25-28). Por otra parte, hemos de tener en cuenta el posterior texto de 1984 de la *Convención de sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (B.O.E de 21 de marzo de 1984) en el su artículo 10.c expresamente se recoge que, con el objetivo de eliminar la discriminación y asegurar la igualdad de derechos de hombres y mujeres en la educación se procederá a *“La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de 108 libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.”*. España es parte en esta Convención en la cual se señala la educación mixta como la más adecuada a la hora de lograr los objetivos de igualdad y de eliminación de estereotipos ligados al sexo, por lo que también habría que aplicar el art. 10.2 CE en este caso.

Por otra parte, además de la libertad y el derecho de los padres a escoger la educación de sus hijos, del derecho europeo se deriva también la formación de los ciudadanos en unos valores cívico-democráticos. Este ideario basado en valores democráticos como fin educativo, se desprende por primera vez del artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, donde se recoge que *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”* Desde entonces, estos principios han estado presentes en otros tratados y convenios internacionales de una u otra manera, como en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), donde se puede leer que los estados miembros *“convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”*, el artículo 1.3 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 donde se señala que *“otro objetivo ,no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores*

*culturales y morales comunes. En esos valores asienta la sociedad su identidad y su dignidad*”, el artículo 29 de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño de 2006, que en resumidas cuentas recoge que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararle para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar el respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones diferentes a la suya; el punto 33 de la Declaración y Plan de Acción de Viena de 1993, donde habla de *“encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos”* y las Directrices para la elaboración de planes nacionales de acción para la educación en la esfera de los derechos humanos del Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas, donde se señala la necesidad de educar a los niños en el respeto a los derechos humanos a lo largo del texto. Pero aún muchos textos internacionales y constitucionales de otros países europeos no se han pronunciado sobre los fines de la educación, dejando esta cuestión abierta, a diferencia de nuestro artículo 27 CE (Aláez, 2011:47-50).

Centrándonos ahora en el verdadero protagonista del artículo 27 CE, no hemos de olvidar, que en último término, el titular del derecho a la educación por excelencia es, al menos en la educación básica obligatoria, el menor de edad, tal y como se deriva del artículo 10.1 CE, como medio a través del cual desarrollar su personalidad y preservar su dignidad. Si bien son los padres los que deciden la formación religiosa, filosófica y moral de su hijo<sup>17</sup> como se recoge en el artículo 27.3 CE hasta la mayoría de edad de este y se refleja también en el artículo 4 de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), con el objetivo fundamental siempre de garantizar el interés del menor y protegerle tal y como dicta el artículo 39 CE. Siempre hay que tener en cuenta que el principal beneficiario del derecho a la educación es el menor, que es lo que muchas veces parece no tenerse realmente en cuenta, ignorando el nivel de madurez que pueda tener este, que un criterio diferente al de edad, y lo que pueda aportar a su propio desarrollo personal (Aláez 2007:197-200; Aláez, 2006: 96; Cotino, 1998: 264).

Al final, la cuestión que cabe preguntarse es si la educación diferenciada forma ciudadanos con unos principios morales y cívicos que se encuentren en consonancia con

---

<sup>17</sup> STC 77/1985 de 27 de junio, sobre el derecho de los padres a la elección del centro docente con el fin de que sus hijos reciban una formación acorde con sus convicciones.

el ideario democrático-constitucional tal y como se desprende del artículo 27 CE o si por el contrario este modelo educativo llega a vulnerar estos principios. Desde un punto de vista jurídico, y tras lo expuesto, podría decirse que no es un modelo totalmente acorde al principio de igualdad y de convivencia que se desprende de la constitución, ya que aunque sus planes educativos impartan formación sobre este ideario en la misma medida o similar a la escuela mixta, estos principios se limitan a la mera teoría. Se les enseña a los alumnos la idea de igualdad entre sexos mientras estos son separados en centros diferenciados teniendo esa característica como único criterio de separación. La escuela diferenciada es un modelo basado en gran medida en la consecución de logros académicos y el rendimiento escolar, y no tanto en valores como la pluralidad social, resolución de conflictos y existencia de sexos en igualdad, que son también parte indispensable de la educación.

### **3. Argumentaciones sobre la constitucionalidad de la educación diferenciada**

En los últimos tiempos con las nuevas corrientes defensoras de la educación diferenciada, que podemos ver reflejada en la gran cantidad de organizaciones que la promueven en todo el mundo<sup>18</sup>, incluido España, a través *del Fórum de Educación Diferenciada*<sup>19</sup>, y también a nivel Europeo a través de la *European Association Single-Sex education (EASSE)*, la cual cuenta con tres de sus ocho delegaciones en España, más concretamente, en Madrid, Sevilla y Bilbao (EASSE, 2013). Desde estas organizaciones se promociona la educación diferenciada con informes y estudios, en gran parte en consonancia con la defensa de este modelo educativo, encuentros para compartir experiencias, y asesoramiento educativo y jurídico para los profesores y centros. Gran parte de las organizaciones provienen desde EE.UU. donde la escuela diferenciada tiene una tradición más arraigada. En España hay en la actualidad aproximadamente 184 colegios de educación diferenciada repartidos en las diferentes Comunidades Autónomas, de los cuales 109 (59%) son concertados, perteneciendo el resto (41%) al ámbito privado (EASSE, 2013:11). Por otra parte, en España los colegios

---

<sup>18</sup> National Association for Single Sex Public Education (NASSPE) (EE.UU.), , National Coalition of Girls' Schools (NCGS) (EE.UU.), The Boys Project (EE.UU.), International Boys' Schools Coalition (IBSC) (EE.UU), Young Women's Leadership Foundation (EE.UU) Girls' Schools Association (Reino Unido), The Alliance of Girls' Schools Australasia (AGSA) (Australia), European Association Single-Sex education (EASSE) (Europa), Fórum de Educación diferenciada (España), Asociación Latinoamericana de Centros de Educación Diferenciada (ALCED) (Latinoamérica). (EASSE, 2008).

<sup>19</sup> <http://www.diferenciada.org>

de educación diferenciada son mayoritariamente de carácter religioso, alguno de ellos relacionados Opus Dei y por lo tanto con cierta ideología asociada, no siendo así en todas partes del mundo (Aguiló, 2014:69-70; Subirats, 2010:144).

Desde la defensa del modelo de educación diferenciada se han dado múltiples y diversas razones por las que esta opción educativa es igual de válida, o incluso más, que la educación mixta. La controversia supera el plano de lo social, y llega hasta el ámbito científico (Aláez, 2011:34), ya que estas razones han estado siendo aportadas desde diferentes disciplinas y campos, tanto jurídicos, como educativos, pedagógicos o psicobiológicos. Todos ellos han sido transmitidos desde los defensores de la educación diferenciada con un halo de verdad incuestionable, que vamos a proceder a analizar de manera crítica.

La legitimidad y constitucionalidad de la educación diferenciada se encuentra, en parte, basada en la afirmación de que no constituye una discriminación, ya que no hay desventajas para ninguno de los sexos, sino que aporta supuestos beneficios de tipo académico a ambos sexos, basadas en sus diferentes maneras de aprender, de madurar y de relacionarse, además de enriquecer sus oportunidades y el abanico de opciones educativas (EASSE, 2008). Se dejan así, desde el modelo de educación diferenciada, las cuestiones basadas en el aprendizaje de la igualdad y de los principios cívicos y constitucionales que se desprenden como objetivo principal del derecho a la educación, en manos del aprendizaje teórico.

### **3.1 Educación diferenciada y Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la UNESCO 1960**

Como ya introducíamos con anterioridad, uno de los argumentos más utilizados desde la defensa de la educación diferenciada reside en *la Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* de 1960 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La Convención se basa en los derechos de no discriminación e igual acceso y posibilidades de educación para todos, por lo que de ella se desprende la intención de eliminar cualquier discriminación en la enseñanza, así como impulsar las medidas legislativas y prácticas para combatir dicha discriminación y puesto que la discriminación en la esfera de la enseñanza puede ser de sexo, raza, etnia, religión o lengua, se establece que los Estados tienen la obligación de formular, desarrollar y

aplicar una política nacional encaminada a promover la igualdad de posibilidades y de trato.

En este texto aprobado por la Convención en 1960, ratificado o aceptado por 101 países (UNESCO, s.f.), entre ellos España en 1969 (B.O.E., 1 de noviembre de 1969) recoge en su artículo 1, que *“se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”*, añadiendo luego cuatro casos de especial discriminación, de los que cabe resaltar para el caso el apartado 1.b, consistente en *“excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza”* y el 1.c en el que se recoge como discriminación también *“a reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos”*. Es en artículo 2 en el que se establece la excepción en la que se basa la defensa de la educación diferenciada al exponer que no se considerará como discriminación *“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”*. En la excepción al trato discriminatorio que se deriva de este artículo se insiste con vehemencia desde la defensa del modelo educativo de educación diferenciada (Águilo, 2014: 41-117; Calvo 2007:5-7). Hay que señalar, que en este mismo artículo 2, dice que este tipo de educación no será considerado discriminatorio *“si el Estado lo permite”*. Con esto queda patente que simplemente aferrarse al artículo 10.2 CE por el que hay que se actuará en conformidad a los tratados internacionales ratificados por España no es suficiente, ya que al final se devuelve al derecho interno de cada país el permitirlo o no<sup>20</sup>. En nuestro caso concreto, al artículo 27 CE y las leyes orgánicas que desarrollan este derecho. (Aláez, 2011:46).

---

<sup>20</sup> STC 5492/2012 de 23 de julio, F.J. 2, en la cual se puede leer *“la educación separada por sexos era conforme en España y estaba autorizada de acuerdo con la Convención (de la Unesco relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada el 14-12-1960) puesto que el Estado*

Por otra parte, en el mismo Convenio podemos leer que se insta a los Estados miembros, en su artículo 1.1.2311.a, dentro del apartado de *“Enseñanza primaria y secundaria en general”*, *“a adoptar medidas para extender la enseñanza gratuita y obligatoria a todos los niños y niñas, y a ampliar la duración de la asistencia obligatoria a la escuela, cuando sea procedente y posible, a fin de darles una educación más adecuada, tanto en las zonas rurales como en las urbanas”* y en el punto b *“a ampliar continuamente, hasta donde sea factible, las posibilidades de acceso de los jóvenes, sin distinción de sexo, según la capacidad de cada uno, a la enseñanza secundaria, y a adaptar esa enseñanza a sus aptitudes y a las necesidades del desarrollo económico y social”*. Podemos deducir de esto, que a pesar de no considerar como discriminación la educación diferenciada por sexos, el Convenio parece inclinarse por la idoneidad de la educación mixta, ya que aunque exceptúa esta distinción por sexos en primaria, y dejando abierta la aplicación de esa excepción a cada Estado, no lo hace en la educación secundaria. Por su parte, en el artículo 3.61 del apartado sobre *“Acción a favor de los derechos humanos”* añade que *“se invita a los Estados Miembros a adoptar todas las medidas posibles para combatir y hacer desaparecer las discriminaciones por motivo de sexo, raza, nacionalidad, religión, fortuna o condición social”*, donde se insiste nuevamente en no hacer distinciones por motivo de género, que a pesar de la excepción hecha, resulta significativo.

Otra cuestión a destacar sobre la mencionada convención, es que en apartado 17 del anexos referente al artículo 2, agrega que *“el artículo 2, que excluye de la definición de la discriminación los sistemas o establecimientos de enseñanza separados para alumnos de uno y de otro sexo, pero sujetándolos a condiciones rigurosas, había sido objeto de un largo debate en la reunión del Comité Especial de Expertos (...); el Comité se pronunció en favor de una fórmula según la cual la enseñanza dada en los establecimientos separados «debía permitir emprender estudios similares». Esa redacción sólo tenía en cuenta hasta cierto punto la opinión expresada por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer”*. Por lo que no fue hecha la excepción que contempla el artículo 2 de la Convención sin duda ni controversia, y es una cuestión

---

*la admitía, y desde luego así resultaba hasta la derogación de la Ley Orgánica 10/2.002... Y desde luego hay que admitir que dejó de serlo para los Centros Docentes sostenidos con fondos públicos una vez que la Ley Orgánica 2/2.006 introdujo como criterio de no discriminación en el art. 84 en el proceso de admisión de alumnos el relativo al sexo imponiendo definitivamente en esos centros el criterio de la coeducación”*. Por lo que vemos que el tribunal interpreta que el derecho interno tiene la última palabra. Eso nos lleva a pensar que justificar la educación diferenciada en la Convención de 1960 de la UNESCO es insuficiente.

que por tanto queda aún en el aire, no siendo tan determinante como los defensores de la educación diferenciada por sexo sugieren, ni tan clara la conclusión de que no se trata de una discriminación como pudiese parecer al leer dicho artículo. Escribía Pierre Juvigny en 1963 en un texto editado por la UNESCO<sup>21</sup> que *“las escuelas que separan a los alumnos por sexo están demasiado generalizadas como para que la convención pueda afirmar que, a nivel internacional, equivalen a una forma prohibida de discriminación”* (Juvigny 1963, citado en Aunión y Planelles, 2012). Esto quiere decir, que el hecho de que sea un modelo educativo extendido a nivel mundial hace que la Convención no haya querido, plantearse su ilegitimidad, más por las consecuencias y las oposiciones que se devendrían de ello que porque sea realmente la educación diferenciada por sexo un modelo justificado de enseñanza con una razón de ser.

Por otro lado, otros textos posteriores de la UNESCO hacen hincapié en la importancia de que la igualdad entre hombres y mujeres sea una realidad en el debate temático *Mujeres y educación superior: cuestiones y perspectivas* de 1998, donde a pesar de tratar la educación superior de las mujeres, en su apartado II, llamado *“Mujeres y Desarrollo: principios orientadores”* señala que *“mediante la educación en general, y la educación superior en particular, la UNESCO pretende fomentar una cultura que tome en consideración la equidad entre los sexos, con miras a promover el desarrollo humano sostenible y la paz.”* (UNESCO, 1998).

Siguiendo con la cuestión de justificar la defensa de un modelo educativo a tenor del artículo 10.2 CE habría entonces que tener en cuenta a la más reciente *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* de 1984 en la medida en la que señala que se procederá a la *“eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo”*. Además, de esta se desprende claramente un apoyo bien definido a la educación mixta de ambos sexos o al menos a la promoción de esta, ya que la señala específicamente, no dejándolo en último término, como en el texto de la UNESCO, en manos del derecho interno.

Dentro de este derecho interno, a parte de los artículos 27 y 14 CE, hemos de tener muy en cuenta leyes con un alto nivel de concreción sobre el tema, como la Ley Orgánica

---

<sup>21</sup> *“Contre les discriminations, pour l'egalite devant l'education”*

3/2007 de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres en cuyo artículo 24.e se puede leer que las administraciones educativas garantizarán con el objetivo de evitar estereotipos, comportamientos sexistas y desigualdades entre hombres y mujeres *“La cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres”*. Aunque supuestamente la coeducación no sea exclusiva de la escuela mixta pese a tener una estructura más adecuada para esta, como se desprende de la ya citada sentencia alemana de 30 de enero 2013, insiste en la importancia del conocimiento de este principio de coeducación por la comunidad educativa, y en la defensa de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Parece difícil educar en la igualdad efectiva y real en un ambiente segregador en el que hombres y mujeres no conviven en igualdad. También en la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género se hace, como hemos visto, referencia a la educación y especifica en su artículo 4, que se *fomentará “la formación en igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”* y que *“el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos”*. Por lo que de nuevo, parece cuando menos complicado formar en la resolución pacífica de conflictos, especialmente entre sexos, en un ambiente de convivencia y plena igualdad si estos se encuentran en centros en los que solo hay personas de su mismo sexo.

Otra cuestión a considerar y a tener en cuenta sobre la *Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960* de la UNESCO, y dejando ahora de lado el análisis del contenido de la misma, es el contexto en que fue escrita y con qué objetivo. Como ya veníamos anticipando, esta Convención debería considerarse como anticonstitucional en España. La razón por la que realizar tal afirmación es que la legislación española tiene unos estándares democráticos superiores a los establecidos en la Convención en lo que concierne a la igualdad entre sexos, como podemos ver en el posterior artículo 14 CE. Esto se debe a que los términos de la Convención en lo referente a la discriminación se establecieron con la intención de

garantizar la escolarización de las niñas en aquellos países de legislaciones muy restrictivas en lo que se refiere a las libertades de la mujer, y más concretamente a la educación de esta (Foro de Sevilla, 2013:25-26). En los países para los que está destinada esta excepción del artículo 2 de la Convención, son aquellos en los que las mujeres tienen la opción de tener educación diferenciada o directamente ser privadas de ella, y no para países donde la mujer está integrada en el sistema educativo a un nivel equivalente al de los varones. En el debate “*Mujeres y Educación Superior: Cuestiones y perspectivas*” de la *Conferencia Mundial sobre la educación superior* de 1998, aún se puede ver como la falta de equidad en el acceso a la educación de las mujeres sigue siendo un problema persistente en el Mundo, cuestión que ya había sido señalada en el objetivo número 31 de la Declaración de Beijing de 1995.<sup>22</sup> También en el informe de la UNESCO “*Género y educación para todos: La apuesta de la igualdad*” del año 2003, el director general de la UNESCO, K. Matsuura, recuerda que de los 860 millones, aproximadamente, de analfabetos que hay en el mundo, tres cuartas partes son mujeres. También señala Matsuura en este informe que es difícil la igualdad en el campo de la educación, puesto que la desigualdad está arraigada “en fuerzas más profundas de la sociedad”, más allá de la educación, por lo que para modificar la desigualdad en esta habría que hacerlo también a otros niveles de la sociedad. Sobre esta misma cuestión, el *Foro Mundial sobre Educación* que tuvo lugar en Dakar en el año 2000, hablaba de “*buscar la completa igualdad en todos los terrenos de la educación para el año 2015*”. Esta completa igualdad difícilmente se fomentará en la escuela diferenciada por sexo, o como Martínez, J. L. (2004:10) llama, “educación especializada” por sexo. Este tipo de educación debería considerarse, teniendo estas cuestiones en cuenta, un paso intermedio hacia la igualdad en educación allí donde aún no es posible esta igualdad “completa”.

Como puede leerse en el apartado de anexos de la Convención, el *Equipo de trabajo acerca de los proyectos de convención y de recomendación relativos a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*, que se estableció para la redacción de la Convención,<sup>23</sup> modificó posteriormente la alusión a que los alumnos y alumnas de colegios de educación diferenciada se les debía permitir “*emprender*

---

<sup>22</sup> “31. Muchas mujeres enfrentan barreras específicas que obedecen a diversos factores, además de su sexo. A menudo esos factores aíslan o marginan a la mujer y llevan, entre otras cosas, a la negación de sus derechos humanos y a su falta de acceso, o a la negación de su acceso, a la educación y la formación profesional, al empleo, la vivienda y la autosuficiencia económica y la excluyen además de los procesos de adopción de decisiones. Esas mujeres suelen verse privadas de la oportunidad de contribuir a sus comunidades y de figurar entre los protagonistas principales.”

<sup>23</sup> Con Ammoun, C. como presidente, Roy, L. como vicepresidente y Luvigny, P. como redactor.

*estudios similares*” por la variante de que se les *“permitan seguir los mismos programas de estudio”* debido al temor de que la redacción del texto de la manera original permitiese legitimar ciertos abusos e impidiese a las alumnas el acceso a ciertas disciplinas fundamentales. Algunos delegados de otros países no estuvieron de acuerdo con esta cuestión, ya que consideraban, como se puede leer en el apartado 19 del anexo anteriormente citado, que *“un texto demasiado rígido podría impedir a los Estados reservar, únicamente a las personas de sexo masculino, ciertos establecimientos de carácter particular, como escuelas militares, o únicamente a las mujeres, cierta formación como prepararse para enseñar en las escuelas de párvulos”*. Como vemos, tal afirmación es uno de los indicativos de lo concreta que es la excepción del artículo 2, dada las diferencias entre los diferentes Estados en sus avances en materia de igualdad, y por tanto, de lo descontextualizada que se encuentra la Convención de la UNESCO de 1960 en la actualidad en nuestro Estado.

Es por este conjunto de cuestiones, que tal como señala el Foro de Sevilla (2013:25-26), compuesto por profesionales relacionados con la educación, la Convención de la UNESCO puede ser considerada como obsoleta en nuestra sociedad. Ante este tipo de afirmación se pronuncia Aguiló (2014:113) diciendo que más antigua que esta Convención de la UNESCO es la Declaración de Derechos Humanos, de 1948, y no por eso es cuestionada. Sin embargo no tiene en cuenta que esta da unos principios mucho más básicos, que cualquier estado que se considere democrático debería tener como base sobre la que fundar sus leyes, y aun así estos derechos son violados en algunos estados. No se puede decir que sea obsoleta, pero sí que se han realizado a partir de ella principios más complejos. La UNESCO, procede en su Convenio a poner una cuestión base para la no discriminación en educación, pero desde entonces se han construido avances en este terreno en determinados países, y España es uno de ellos, por lo que a la hora de enarbolar la Convención como un importante argumento con el que defender la educación diferenciada, hay que tener en cuenta todas las cuestiones sobre la contextualización de este texto que se han expuesto. Si bien es cierto y hay que dejar claro, que esta apreciación que estamos haciendo no tiene transcendencia práctica a día de hoy y que a pesar de todas estas cuestiones la Convención de la UNESCO sigue siendo válida en nuestro Estado tal y como se deriva del artículo 10.2 CE. A pesar de que esta Convención ha sido superada por el artículo 14 CE, no ha sido declarada inconstitucional por el Tribunal Constitucional. Sin embargo nuestro país, al contar con

mayor protección, debe aludir a la Constitución Española, siendo más actual, más avanzada y más exigente en cuestiones de género que la citada Convención.

También en la línea de la defensa de la educación diferenciada, Martínez J.L. (2005) señala sobre lo referente a lo expuesto sobre la discriminación en el artículo 2 de la Convención, que *“es particularmente relevante a nuestros efectos, observar cómo la Convención no descalifica cualquier diferencia de tratamiento educativo a las personas en razón de su sexo. La Convención distingue, en efecto, entre diferenciaciones injustificadas que comportan discriminación prohibida, por vejatoria de la persona en razón de su sexo, y diferenciaciones en el proceso educativo que pueden estar justificadas, no constituyendo en consecuencia discriminación alguna”*. Para contestar a esta cuestión, hay que tener en cuenta el principio de igualdad por el cual dos personas en situaciones similares o análogas deben ser tratadas de manera similar.<sup>24</sup> Este argumento, aunque se remonte a Aristóteles, es utilizado en la actualidad por Tribunales en numerosas sentencias.<sup>25</sup> Lo que se deduce es que para que una diferencia basada en el sexo sea válida y compatible con la Convención de Derechos Humanos, debe ser especialmente sólida (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2013:23-24). En esta línea señala el Tribunal Constitucional en la STC 177/1993 de 31 de mayo, FJ 2 *“el principio de igualdad no prohíbe al legislador cualquier desigualdad de trato, sino sólo aquellas desigualdades que resulten artificiosas o injustificadas por no venir fundadas en criterios objetivos suficientemente razonables de acuerdo con criterios o juicios de valor generalmente aceptados”*. Aunque la diferencia, en este caso, no otorgue ventaja a un sexo sobre otro, se está haciendo una diferenciación teniendo en cuenta tan solo esa característica como criterio. Sin embargo las supuestas diferencias de aprendizaje entre niños y niñas no parecen tener la solidez suficiente como para justificar esta separación en centros diferenciados, y resultaría, por tanto, una separación tan artificiosa como injustificada.

---

<sup>24</sup> *Principio de Igualdad* de Aristóteles. También conocido como una de las partes del *“principio de no discriminación”* (Fiss, M. 1976: 108-110; Bayefsky, 1990:13).

<sup>25</sup> Como por ejemplo en la STEDH, Caso Willis v Reino Unido, de 11 de junio de 2002. Sobre la ausencia de reconocimiento del estatuto de familia y el acceso a la institución del matrimonio basándose en el sexo o el género de las víctimas. En cuyo párrafo 39 señala que una distinción es discriminatoria si carece de justificación objetiva y razonable, si no persigue una finalidad legítima o si no hay relación razonable de proporcionalidad entre los medios empleados y la finalidad perseguida.

Otro ejemplo sería la STC 125/2003, de 19 de junio, F.J.6 con la cual se declara inconstitucional la regla 5 de la disposición adicional décima de la Ley de 1981, que regulaba las formas del matrimonio al entender que no existe justificación razonable que explique el diferente trato legislativo otorgado en ambos casos. Se entiende que existe *“vulneración del art. 14 CE, y en particular de la prohibición de discriminación en función de “cualquier otra condición o circunstancia personal o social””*.

Por tanto, para concluir, en lo referente a la Convención de la UNESCO de 1960 y su relación con la educación diferenciada, debe deducirse que el principal apoyo de esta va dirigido a la educación mixta y al estímulo de esta (Aláez, 2009:45-46) como la propicia a la hora de coeducar, aunque no excluya a la educación diferenciada, debido a no considerarla como discriminación por sexo como se deriva de su artículo 2. La cuestión actual sería, ya no solo plantearse si lo que dice la convención apoya a uno u otro modelo, sino ir un paso más allá y debatir sobre si debería España seguir manteniendo vigente su aceptación de este Convenio que ha sido superado por la Constitución Española y por otras leyes internas posteriores, que claramente se inclinan por la educación mixta y que responden al contexto concreto de España, y no a tener en cuenta las diferentes situaciones de numerosos países, y las desigualdades legislativas a nivel de género entre ellos, como se tuvo que hacer en el caso de la Convención. Podría llegar a parecer contradictorio el hecho de explicar cómo y en qué contexto debe entenderse la excepción de la Convención y posteriormente afirmar que no debería ser válida para España en la actualidad, sin embargo, hemos analizado como debería interpretarse esta en todo caso, teniéndola como referente, para añadir posteriormente que desde 1960 se han dado nuevos avances y posteriores Convenciones, lo cual es un hecho, que no hacen más que reafirmar el papel de la igualdad y de la superación de obstáculos para la consecución de esta.

### **3.2. Sobre el derecho de los padres a elegir la de educación de sus hijos**

Otra de las piedras angulares desde la defensa de la educación diferenciada es sin duda el derecho de los padres a elegir con libertad la educación en la que quieren que sean instruidos sus hijos y el centro docente donde deban recibir tal educación. Está claro que los padres no tienen tan solo la libertad, sino la responsabilidad de educar a sus hijos. Tanto esta libertad como este deber de los padres, conecta con el deber de los poderes públicos de educar ciudadanos formados en los principios cívico-democráticos contenidos en la Constitución, y a veces lo difícil es discernir dónde acaban las competencias de uno y empiezan las del otro<sup>26</sup>. (Rodríguez-Patrón, 2011:170). Aunque

---

<sup>26</sup> STEDH 1976\5, Caso Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen v. Dinamarca , de 7 de diciembre de 1976 en la que unos padres piden que sus hijos sean dispensados de acudir a la asignatura de educación sexual, que se imparte en las escuelas públicas. Alegan en su párrafo 49 que el hecho de que la asignatura sea obligatoria en la escuela pública vulnera el artículo 2 del Protocolo Adicional al Convenio Para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de 1952, por la que “(...) se respetará el derecho de los padres a asegurar esta educación y esta enseñanza, conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas”.

se ha llegado a exponer desde algunas asociaciones de padres que *“los poderes públicos no tienen derecho a educar a los ciudadanos, porque ese derecho corresponde a los padres”* y *“los hijos son hijos de sus padres, no del Estado”*<sup>27</sup> (FAMPAEC, 2005), lo cierto es que a pesar de que obviamente la mayor carga de la educación de los hijos recae sobre los padres o tutores del menor<sup>28</sup>, no hemos de olvidar que el Estado no está desvinculado de esta, como ya se desprende del artículo 27 CE, ya que la educación escolar debe ser acorde con el ideario constitucional respecto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. No solo se educa a los hijos, sino que también se está educando a los ciudadanos.

En la Constitución Española, esta libertad de los padres puede verse reflejada en el 27.3 CE *“Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”*. Y tras la última reforma educativa también en la LOMCE en su artículo 1.q se ha añadido a lo ya establecido en la anterior ley, que *“La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.”* Ahora que la LOMCE contempla en su artículo 84.3 que *“no constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960”* los defensores de la educación diferenciada por sexo han podido tener la opción de recuperar los conciertos que les fueron suspendidos en algunas comunidades españolas como Cataluña<sup>29</sup>, Asturias<sup>30</sup>, Baleares<sup>31</sup>, Andalucía<sup>32</sup>, Galicia<sup>33</sup> o Castilla-La Mancha<sup>34</sup>, a tenor de la LOE.

---

<sup>27</sup> En el contexto de la disyuntiva sobre oferta de la asignatura religión en los colegios.

<sup>28</sup> El Tribunal Supremo Americano en la sentencia 268 U.S. 510 (1925) *Pierce v. Society of Sisters* señala que *“El niño no es una mera criatura del Estado; aquellos que le crían y dirigen su destino tienen el derecho, junto con la alta responsabilidad de prepararle para obligaciones futuras”*.

<sup>29</sup> A través del Decreto 252/2004 de 1 de abril, donde se recoge que *“En la admisión del alumnado no puede haber, en ningún caso, discriminación por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de nacimiento o de sexo”*.

<sup>30</sup> A través del Decreto 66/2007, de 14 de junio, donde se recoge que *“Según lo prescrito por el artículo 14 de la Constitución y el artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”*

Desde la legislación internacional ratificada por España también se contempla la libertad de elección de los padres de manera explícita, como ya hemos visto, desde el art. 26.2 y 26.3 la *Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)* de 1948, el art. 13.3 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* de 1976, el artículo 18.4 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* de 1966, el artículo 2 del *Protocolo Adicional 1º al Convenio Europeo de Derechos Humanos* de 1954 y por supuesto, la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la UNESCO* de 1960.<sup>35</sup>

A parte del contenido de estas convenciones internacionales, el artículo 27.3 CE y la LOMCE, también se argumenta desde la defensa de la educación diferenciada que los centros docentes privados, que son aproximadamente el 41% de los centros españoles (EASSE, 2013), tienen libertad para presentar un ideario propio, aunque la adhesión a este pudiese a llegar a alejarlos, o no, del programa de conciertos. En el artículo 27.6 se establece que “*se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales*”, y esta libre creación de centros docentes conlleva que estos puedan tener un ideario propio, tomando partido por una u otra ideología, al que los padres de los alumnos allí matriculados se están adhiriendo, o están aceptando de algún modo.<sup>36</sup> Sin embargo, tal como se ve en este artículo 27.6 CE, esta libertad no está exenta de limitaciones<sup>37</sup>. La primera y más clara de todas ellas es el respeto a los principios constitucionales que se

---

<sup>31</sup> A través del Decreto 37/2008, de 4 de abril de 2008, donde se recoge que “*En la admisión de alumnos no podrán establecerse criterios discriminatorios por razones de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social*”.

<sup>32</sup> A través del Decreto 77/2004, de 24 de febrero, donde se recoge que “*En ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos o alumnas por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de sexo, de raza o de nacimiento*”.

<sup>33</sup> A través del Decreto 254/2012, de 13 de diciembre, donde se recoge que “*En ningún caso habrá discriminación en la admisión del alumnado por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, ni podrá exigirse la formulación de declaraciones que puedan afectar a su intimidad, creencias o convicciones.*”

<sup>34</sup> A través del Decreto 22/2004, de 2 de marzo (modificada por el Decreto 19/2005, de 15 de febrero), donde se recoge que “*En ningún caso, habrá discriminación en la admisión del alumnado por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de sexo u orientación sexual, de raza o de nacimiento*”.

<sup>35</sup> El contenido de estos textos internacionales puede leerse en el apartado 2 de este mismo texto.

<sup>36</sup> En la STC 77/1985 de 27 de junio, sobre el derecho de los padres a la elección del centro docente con el fin de que sus hijos reciban una formación acorde con sus convicciones, el F.J.9 señala que “*Respecto de los padres (...) «al haber elegido libremente para sus hijos un Centro con un ideario determinado están obligados a no pretender que el mismo siga orientaciones o lleve a cabo actividades contradictorias con tal ideario, aunque sí pueden pretender legítimamente que se adopten decisiones que ... no puedan juzgarse, con arreglo a un criterio serio y objetivo, contrarias al ideario*”

<sup>37</sup> Véase el Voto particular del magistrado Francisco Tomás y Valiente en la STC 5/1981, de 13 de febrero, Sobre el derecho de los titulares de centros privados al establecimiento de un ideario.

deriva tanto del artículo 27.6 como del 27.2 CE, y es donde choca la segregación basada en el sexo en la educación con la formación en igualdad y al respeto a los principios democráticos de convivencia. Los otros dos límites son la propia ciencia, ya que el ideario no debería entrar en conflicto con la formación en una ciencia objetiva y no científicamente falsa, y en tercer lugar la libertad de cátedra, recogida en el artículo 20.1c de la Constitución, por el cual se reconoce y se protege el derecho a la libertad de cátedra, ya que el profesor del centro privado no está obligado a adherirse al ideario de dicho centro ni tiene por qué hacer apología de él, sino que puede limitarse a simplemente respetarlo (Canosa, 2003; Artiach, 2006:1-2).

No solo el ideario de los centros tiene sus limitaciones, sino la propia libertad de los padres de escoger la educación de sus hijos se encuentra limitada también por los principios constitucionales. La libertad de los padres a la elección de la educación de sus hijos en la formación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones está finalmente subordinadas al artículo 27.2 CE, ya que los intereses de los padres pueden entrar en conflicto con los valores democráticos en los que debe estar basada la educación. Y es que no es la enseñanza, como una transmisión de conocimientos y de habilidades, el hilo principal de este derecho 27 CE, sino la educación en sí misma, como un proceso de formación global de la persona. La enseñanza sirve a la educación de manera instrumental (Aláez, 2009:7). La cuestión principal de la educación como tal no es la de si los menores obtienen mejores o peores resultados en sus boletines de notas, sin obviar la importancia que las cuestiones académicas y culturales tienen para la formación de estos, sino si el resultado educativo es conforme a las ideas que se derivan de la Constitución para la consecución de ciudadanos formados en los valores cívicos y democráticos (Aláez, 2011: 67-71). Que los padres de un menor tengan derecho a elegir su educación no quiere decir que esta libertad sea ilimitada ni que todas las ideologías que puedan tener unos progenitores o tutores de un menor y en las que deseen educar a sus hijos sean legítimas. Una de estas cuestiones podría ser la segregación por razón de sexo, como modelo pedagógico, ya que no parece haber una base realmente sólida para que esta se produzca, y que los padres decidan como educar a sus hijos no significa, por decirlo de algún modo, que todo sea lícito. Unos padres podrían querer que sus hijos fuesen a colegios diferenciados por raza o por nivel socioeconómico, y a nadie le cabría duda de que hemos de considerarla como una opción indiscutiblemente ilegítima e injustificada. No queriendo decir que sean equivalentes estas cuestiones a las que se dan

desde la educación diferenciada por sexo o al menos la motivación con que se defienden, se podrían llegar a encontrar ciertas similitudes. Sin ir tan lejos, el *homeschooling* o educación en el ámbito doméstico-familiar (Aláez, 2011 op. cit.) a pesar de que en ciertos lugares se considera un modelo educativo válido, no es el caso de España, donde los niños deben estar escolarizados en centros educativos, y sin embargo, los padres que defienden este modelo dan unos argumentos similares a los defensores de la educación diferenciada por sexo, basándose en su libertad para elegir, que está extendida en otros lugares del mundo, que ayuda a algunos niños, como pueden ser los de altas capacidades, etc. (PLE, 2015)<sup>38</sup>.

Aunque tal y como estamos tratando el tema de la educación diferenciada estamos proponiendo su inconstitucionalidad y por tanto, el hecho de que no se debe financiar es indiscutible desde esa argumentación porque se considera que no debería darse ni su propia existencia, en el contexto actual la educación diferenciada por sexo existe en nuestro país aunque no sea de manera pública, por lo que vamos a tratar, aunque no de manera muy profunda, la cuestión de la financiación, que es una de las más discutidas. Los padres inciden en que la financiación de los colegios de educación diferenciada debe realizarse con fondos públicos, ya que consideran que el no optar a los conciertos es discriminatorio para los que eligen este modelo educativo (González-Varas, 2013:26), ya que contribuyen con los fondos públicos con los que se financia la educación. Sin embargo, tal y como se ha pronunciado el Tribunal Constitucional<sup>39</sup>, el artículo 27.9 CE, “*los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca*”, no encierra un derecho subjetivo a la prestación pública para los centros privados, por lo que si se modifican las condiciones y criterios para recibir subvenciones quedando fuera ciertos centros privados, no se incurre en vulneración alguna de derecho fundamental. Contribuir con los fondos públicos no conlleva que con ellos haya deber de financiar todos los centros que consideren como más adecuados todos los padres o contribuyentes. Con la reforma educativa de la LOMCE esta cuestión para los centros que separan por sexo queda al menos momentáneamente inclinada a favor de los defensores de este modelo educativo a través del artículo 48.3 donde se recoge que “*en ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros*

---

<sup>38</sup> Plataforma por la Libertad Educativa

<sup>39</sup> STC 86/1985 de 10 de julio, F.J.3 sobre subvenciones a centros docentes privados.

*correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto*". Aunque desprende de este artículo que estos colegios que diferencian por sexo podrán acceder al sistema de conciertos, desde los círculos defensores de este modelo pedagógico esta cuestión va un paso más allá y se exige la existencia de colegios de educación diferenciada en la escuela pública, ya que argumentan que las familias de bajo nivel socioeconómico no pueden acceder a esta alternativa pedagógica (Calvo, 2007:1-2; Moreno, 2009:13). Sin embargo esto plantea una serie de problemas. En primer lugar como ya se ha desarrollado, la educación diferenciada podría poner en peligro la formación en los principios democráticos que se incluyen en el artículo 27 CE, además de la adecuada interiorización del concepto de igualdad a niveles prácticos. Por otro lado, el también comentado hecho de que no todas las opciones educativas que los padres pudiesen contemplar como adecuadas están consideradas del mismo modo por el Estado. Otra cuestión es que los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. Respecto a esta cuestión Martínez, J.L. (2005:7) afirma que *"la fundamentación de la diferenciación educativa escolar por sexos puede quedar reforzada si se enraíza en razones de opción o preferencia religiosa o moral, pues, como ya hemos dicho, las convicciones religiosas o morales gozan de especial protección en el ejercicio de los derechos y libertades educativos"*, lo cual se aleja bastante de las cuestiones "científicas" que se suelen alegar para defender la educación diferenciada por sexo, como suele ser las diferencias de rendimiento en diferentes áreas de las personas de distinto sexo y las supuestas diferencias psicobiológicas de las que se derivan. Esto es así por la marcada tendencia en España, que no en otros lugares, de que la educación diferenciada por sexo vaya ligada a la religión. Y yendo un paso más allá en esta misma cuestión, Calvo (2007:4-5) señala que *"el derecho a establecer un ideario no está limitado a los aspectos religiosos y morales de la actividad educativa» sino que «puede extenderse a los distintos aspectos de su actividad lo que incluiría también lo relativo a lo organizativo o pedagógico donde encaja perfectamente el carácter diferenciado. La condición de femenino o masculino de un colegio forma parte de su carácter propio. Este carácter se integra en la perspectiva positiva del derecho a la dirección de centro docente que, a su vez, se deriva directamente de la libertad de creación de centros docentes"*, por lo que aunque no incluye la educación diferenciada entre los aspectos religiosos y morales, amplía la noción de ideario para que recoja que la condición de

femenino y masculino y el distinguir en función de esta condición esté incluido en él.<sup>40</sup> Sin embargo, la argumentación de estos autores va en clara contradicción con el hecho de exigir la presencia de la educación diferenciada en la escuela pública, ya que primeramente, a la escuela pública se le puede, y se le debería, exigir una neutralidad ideológica<sup>41</sup> como se puede observar en el artículo 18 de la Ley 4/1985 de 3 de junio, reguladora del derecho a la educación, por lo que si consideran que la educación diferenciada es una cuestión de este tipo sería una razón de más para no implantarla en la escuela pública. Desde el Tribunal Supremo, sobre esta cuestión se considera que a pesar de que los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones este no es un derecho de protección directa porque los poderes públicos no pueden garantizar que en todos y cada uno de los puntos del territorio nacional existan Colegios o Centros de enseñanza que respondan a las preferencias religiosas y morales de todos y cada uno de los padres españoles. Se trata, en consecuencia, de un derecho de protección indirecta, que se consigue a través del establecimiento y protección de otros derechos constitucionales, como el derecho a la libertad de enseñanza, el derecho de creación de centros, el derecho a la libertad de cátedra y la neutralidad ideológica de los centros públicos.<sup>42</sup> Y la consecuencia que puede deducirse es que ya que los poderes públicos no pueden asegurar la oferta pública de todos los posibles tipos de educación demandados por los padres, la educación que se imparta en la escuela pública ha de ser, por tanto, neutral<sup>43</sup> (Garcimartín, 2007: 288-289). Con esto queda claro que el establecimiento de la educación diferenciada en la escuela pública por medio de las convicciones ideológicas de los padres debería ser descartado. Por otro lado, el titular de un centro sostenido con fondos públicos no tiene un derecho constitucionalmente

---

<sup>40</sup> A este aspecto podemos encontrar opiniones muy encontradas sobre si el ideario incluye los contenidos pedagógicos o se extiende solo hasta las cuestiones ideológicas, religiosas y morales. Y dentro de los contenidos pedagógicos, sobre si estos abarcarían la distinción por sexo o no, cuestión que puede verse en *La Constitución educativa del pluralismo* (Nuevo, 2009:170-173), independientemente de la interpretación, desde nuestro punto de vista, excesivamente extensiva de la libertad del centro para elegir su propio ideario que hace el autor, ya que al fin de cuentas el ideario de los centros se encuentra limitado por el respeto a principios constitucionales.

<sup>41</sup> Se trata la cuestión de la neutralidad ideológica en la educación a nivel internacional en la educación en la STEDH 30814/06, *Lautsi vs Italia*, de 18 de marzo de 2011 sobre la presencia de símbolos religiosos, como el crucifijo, en las aulas.

<sup>42</sup> STS 1994\5278 de 24 de junio, F.J.7

<sup>43</sup> STC 5/1981 de 13 de febrero, F.J.9 “*En un sistema jurídico político basado en el pluralismo, la libertad ideológica y religiosa de los individuos y la aconfesionalidad del Estado, todas las instituciones públicas y muy especialmente los centros docentes, han de ser, en efecto, ideológicamente neutrales.*”

reconocido a la elección de su alumnado<sup>44</sup>. La cuestión a la que queremos llegar con estas cuestiones es que las condiciones que los padres o tutores que exigen una escuela pública diferenciada por sexos es incompatible con las propias condiciones de la escuela pública.

Todas estas exigencias de los padres corresponden a la manera en la que quieren educar a sus hijos, en sus propias ideologías y creencias religiosas o morales. No hemos de olvidar que la minoría de edad conlleva que tanto el Estado como los padres del menor estén obligados a adoptar disposiciones a través de las cuales se cubra la necesidad de protección de este hasta su mayoría de edad (Aláez, 2001). Sin embargo, hemos de tener en cuenta que, como ya anticipábamos, el menor es el verdadero titular del derecho a la educación y, que a pesar de su condición de menor de edad, tiene mucho que decir en el desarrollo de su libre personalidad y de sus propias ideas. No se trata, por tanto, de un derecho en beneficio de los padres del menor como titulares de la libertad de enseñanza, sino de un derecho del menor, que es ejercido por estos cuando este aún no tenga capacidad jurídica de obrar y que es el beneficiario principal de este complejo normativo que es el derecho a la educación (Aláez, 2006:95). Si bien el artículo 27.3 CE ampara el derecho de los padres a educar a sus hijos en función de sus propias creencias, está reconocido como un derecho en favor del menor, y no del interés de los propios padres. Sin embargo, cuando el menor adquiera capacidad para ejercer su propia libertad ideológica, este mismo artículo 27.3 dejará de amparar los intereses subjetivos de los padres, y lo único que se garantizará a partir de entonces será la libertad ideológica y religiosa del alumno en cuestión (Cortino, 1998:264). Sin embargo, esto será tan solo a partir de la mayoría de edad, tal como se expone en el artículo 2.2 del Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo, donde se puede leer que *“los padres o tutores y, en su caso, los alumnos que hayan alcanzado su mayoría de edad, tienen derecho a elegir centro educativo”*. Puede que sea hora de que la evolución que se está produciendo en otros ámbitos, como es el sanitario<sup>45</sup>, de sustituir el criterio de edad por el de madurez, llegue

---

<sup>44</sup> STC 5492/2012 de 23 de julio, F.J.3, ya citada, y STS 1904/2013 de 23 de enero, F.J. 2, en la cual se señala que *“En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. De la regulación expuesta extrae dos consideraciones: las Administraciones educativas tienen competencias para regular la admisión de alumnos en centros públicos y privados; la segunda, que el principio de igualdad ha de ser respetado específicamente en el procedimiento de admisión de alumnos.”*

<sup>45</sup> Según la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica de autonomía del paciente,

a la educación, y se dé una mayor importancia a la elección del menor. Al final, tal y como está estipulada actualmente la elección de la educación del menor a través de los padres, lo principal es que, durante la minoría de edad del alumno, para que estas convicciones de los padres sean respetadas por el Estado, sean ellas mismas dignas de respeto en una sociedad democrática, no sean incompatibles con la dignidad de la persona y por supuesto, que se encuentren subordinadas a todos los efectos al interés y el derecho a la educación del menor<sup>46</sup> (Aláez, 2006:96-97).

Hemos de concluir, por tanto, que tanto la libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos, como la libertad de elección de su ideario de los centros privados se encuentran subordinadas a los principios democráticos y constitucionales, y por ello, no toda opción educativa es válida ni desde luego digna de implantar en la educación pública. La educación diferenciada por sexo, por tanto, no tendría que ser una opción legitimada simplemente por el hecho de que los padres la exijan ni porque el colegio ha elegido esa opción pedagógica, si no se adhiere a las ideas democráticas de igualdad y a los principios democráticos de convivencia, ni tiene importantes justificaciones de que se deba dar esta separación sospechosa de discriminatoria y, por tanto, de que se debe ofertar este modelo educativo.

### **3.3 Diferencias de rendimiento entre alumnos de educación mixta y diferenciada debido a diferencias de rendimiento entre sexos: “¿las chicas son de letras y los chicos de números?”**

Entrando ahora en los argumentos más de índole pedagógica que se aportan desde la defensa de la educación diferenciada, nos encontramos con el controvertido tema de las diferencias de rendimiento entre los alumnos de las escuelas mixtas y los que acuden a escuelas diferenciadas por sexo. Este es uno de los argumentos en los que más se apoyan los defensores de este modelo educativo en la actualidad, con la intención de hacer ver que sus razones son científicas y están demostradas con estudios objetivos. Sin embargo, hay importantes sesgos en las medidas de rendimiento que se aportan y las características del alumnado se pasan completamente por alto, en el afán

---

en su artículo 9.3.c, en lo referente a cuestiones médicas con dieciséis años cumplidos no cabe presentar consentimiento por representación de los padres y si es menor, pero tiene doce años cumplidos, el menor tiene derecho a que se escuche su opinión, aunque el consentimiento venga de su representante legal.

<sup>46</sup> STEDH Campbell y Cosans v. Reino Unido, de 25 de febrero de 1982 F.J. 36 “*las convicciones merecedoras de respeto en una sociedad democrática, que no son incompatibles con la dignidad humana y, además, no se oponen al derecho fundamental del niño a la instrucción*”.

por intentar demostrar las grandes diferencias de rendimiento entre los alumnos ambos modelos.

Cuando en EEUU se permitió que se diesen clases segregadas en las escuelas mixtas subvencionadas por el Gobierno Federal, además de las escuelas diferenciadas por sexo que ya estaban implantadas, a través de la reinterpretación en 2006 de su Título IX de las Enmiendas de Educación de 1972<sup>47</sup>, se exigió que tan solo podría considerarse el permitir esta distinción si estaba asociada de manera sustancial al logro de un importante objetivo público o educativo<sup>48</sup>. Es por esta razón que desde esta posición, al menos en EEUU, y cada vez de manera más generalizada, la demostración de la mejora de los resultados en la educación diferenciada con respecto a la educación mixta es un pilar básico para su permanencia. Es por esto que se han llevado a cabo estudios de investigación sobre si la mejora de rendimiento con este modelo educativo es real, con resultados, como iremos viendo, poco clarificadores (Halpern, Eliot, Bigler, Fabes, Hanish et al.2011).

Estos estudios podrían dividirse principalmente en dos tipos: *Estudios antes y después*, consistentes en el seguimiento de estudiantes y profesores de centros que en eran diferenciados por sexo o eran mixtos y sufrieron una reorganización que les llevó a convertirse al otro modelo educativo. La idea de este tipo de estudios era la de comparar el rendimiento de estos alumnos antes y después de este cambio con un alto grado de validez en el estudio (López, 2003:17-23). No son muy numerosos, pero en el realizado por Marsh, Owens y Smith (1989a) sobre un seguimiento de dos centros de educación diferenciada con un total de 2.250 estudiantes, que pasaron a ser mixtos, se vieron mejoras en múltiples dimensiones del autoconcepto, independientemente de su rendimiento, tanto para chicos como para chicas. El otro tipo consiste en *estudios nacionales a largo alcance*, que suelen ser promovidos o financiados por organismos estatales, tienen muestras masivas de estudiantes y en ellas se obtiene información sobre miles de variables sobre las que se seleccionan las que los investigadores consideren como significativas, comparando escuelas diferenciadas por sexo con escuelas mixtas, como puede ser por ejemplo el realizado por el mismo Marsh (1989b), en el que se

---

<sup>47</sup> El Título IX establece que “Ninguna persona de los Estados Unidos será excluida de participar, negada de beneficios, ni sometida a discriminación debido al sexo de la persona en ningún programa o actividad que reciba ayuda económica federal”.

<sup>48</sup> U.S. Department of Education, 34 Code of Federal Regulations, Part 106. “Cada clase de un solo sexo o actividad extracurricular estará basada en un importante objetivo”.

comparaban escuelas de educación diferenciada por sexo y educación mixta y en el cual los resultados señalaban que las diferencias de sexo en los resultados se veían apenas influenciadas por el tipo de escuela.

Sin embargo, como veremos a continuación, desde los círculos defensores de la educación diferenciada se sostiene que esta supuesta mejoría en el rendimiento de los alumnos de colegios diferenciados viene derivada de una desventaja en ciertas materias debidas al sexo que se tratan más específicamente en estos colegios y a las diferentes actitudes de unos y otros. Estas diferencias en las que tanto se insiste, están en gran medida maximizadas por las organizaciones y algunos estudiosos del tema. Aparece entonces la educación diferenciada por sexo como una alternativa a la educación mixta que podría reforzar aquellas materias en las que cada sexo presenta una supuesta desventaja haciendo que tanto chicos como chicas saquen el máximo partido a su potencial (Calvo, 2007:4).

La cuestión que se plantea es que existe una “*brecha de género*”<sup>49</sup> en las aulas creciente, por la que existen diferencias de rendimiento entre chicos y chicas en diferentes áreas (OCDE, 2012:18). Se señala desde algunas investigaciones que los chicos tienen un mayor rendimiento en matemáticas (Jordan, Kaplan et al. 2006 citado en Perkkilä y Aarnos, 2010) y las chicas en lectura (Merisuo-Storm y Soinien, 2014:124). Aunque los resultados de otros estudios son abiertamente opuestos (Eurydice, 2010:23) o, en su mayoría, no encuentran verdaderas diferencias entre sexos (Voyer y Voyer, 2014; Pahlke, Hyde y Allison, 2014; William, 2000:661) o si las encuentran son tan mínimas que no consideran que justifiquen un trato diferenciado (Lachance y Mazzoco, 2006:17). Incluso, varios autores señalan que las diferencias que puedan llegar a encontrarse son fruto del formato de los test y de no tener en cuenta otros factores personales y de evaluación (Lafontaine y Monseur, 2009; Gipps, 1994; Eurydice, 2010:22).

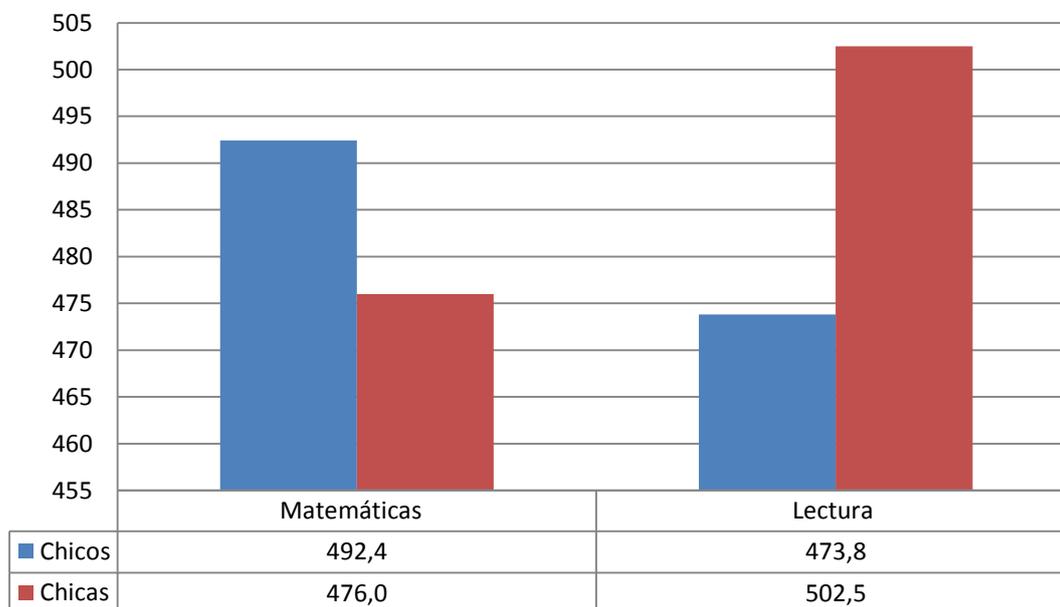
Respecto a estas cuestiones, vamos a remitirnos al informe de la OCDE, o como se le conoce internacionalmente, informe PISA (2012)<sup>50</sup>, dada la importancia que se le da a

---

<sup>49</sup> Diferencia entre las tasas masculina y femenina en la categoría de una variable (Instituto Andaluz de la Mujer, s.f.).

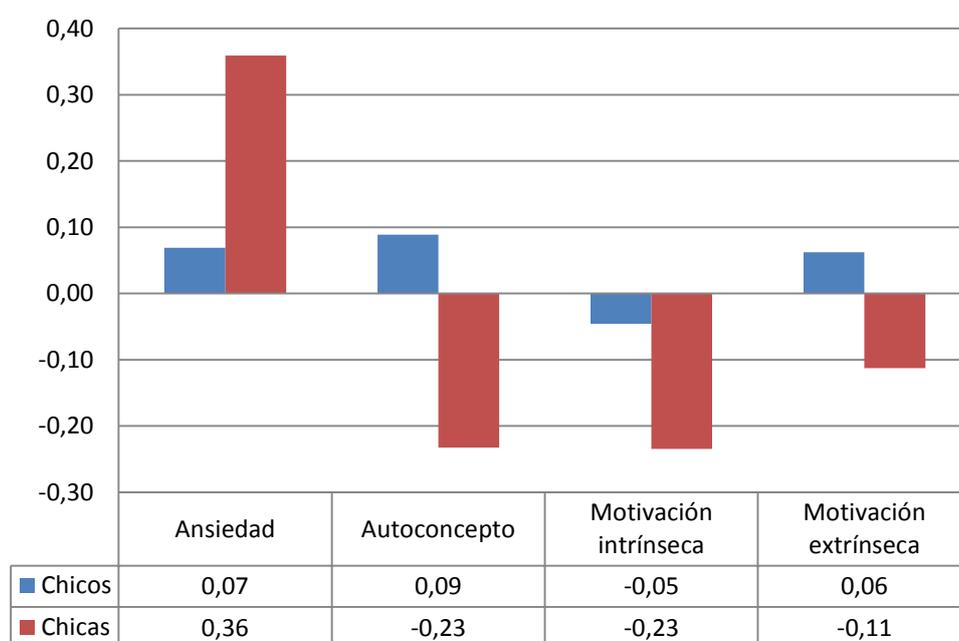
<sup>50</sup> “*El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen*

nivel tanto estatal como internacional y ya que es tomado en gran relevancia por los defensores de la educación diferenciada en España debido a las diferencias inter-género que se muestran en algunas materias, a pesar de no tener en cuenta ciertas variables ni todas las asignaturas y no tener preguntas que sean realmente equivalentes entre los diferentes países que pueden alterar las comparaciones entre estos (Kreiner, 2011:3). Sin embargo, centrándonos en España, la diferencia de rendimiento en matemáticas entre chicos y chicas según este informe, es de 16, 5 puntos a favor de los chicos, ya que estos cuentan con 492,4 puntos los chicos y mientras las chicas cuentan con 476. Por otra parte, las cifras muestran lo contrario en lectura, ya que mientras los chicos tienen una puntuación de 473,8, las chicas tienen una de 502,5, siendo la diferencia de 28 puntos. En ciencias, por su parte, las puntuaciones son similares. Bien es cierto que en España los chicos superan a las chicas por una diferencia de 7,5 puntos en esta materia, pero no es una diferencia de gran amplitud y las puntuaciones de ambos sexos en ciencias en la generalidad de los países son similares y no parecen depender de este factor. Si bien las diferencias de rendimiento entre sexos parecen ser de significativamente amplias en matemáticas y lectura, como vemos en la *figura.1*, según el informe PISA, hay que tener en cuenta diversas cuestiones.



**Figura 1. Puntuaciones medias del rendimiento por sexo en matemáticas y lectura según el informe PISA 2012**

En primer lugar, ciertos sesgos, no solo a nivel de test, como ya se ha comentado, sino en lo referente a otras cuestiones colaterales relacionadas con el rendimiento en las materias. Vemos por ejemplo, que la variable “*ansiedad hacia las matemáticas*”, las chicas tienen una media de 0,36, en contraste con el 0,07 de los chicos y en “*autoconcepto en matemáticas*” ellas tienen una media de -0,23, mientras que ellos llegan a un 0,09 de puntuación. Se recoge también que las personas que tienen menor ansiedad ante las matemáticas obtienen mejores resultados, llegando a ser la diferencia de 64,9 puntos entre aquellos que dicen tener baja ansiedad y los que dicen tenerla alta, y de igual manera, aquellos con mayor autoconcepto en matemáticas obtienen mejores puntuaciones, llegando la diferencia a ser de 88,9 puntos, respecto a los que tienen un bajo autoconcepto en lo que se refiere a esta materia. También la variable “*motivación intrínseca para aprender matemáticas*”, es decir, la satisfacción de la realización de la tarea en sí misma, es más baja para las chicas españolas, ya que tienen una media de -0,23 en comparación con el -0,05 de los chicos, llevando esto a una diferencia de 46,5 en la puntuación de los que dicen tenerla baja y los que dicen tenerla alta. Y por su parte, la “*motivación extrínseca para aprender matemáticas*”, es decir, aquella controlada por contingencias externas, es para las chicas -0,11, y de un 0,06 para los chicos, con una diferencia de puntuaciones de 53 puntos entre los que señalaron tener



**Figura 2. Medias de las variables asociadas al rendimiento en matemáticas por sexo según PISA 2012.**

una motivación extrínseca baja y aquellos que afirmaron tenerla alta. Es por esto que en el rendimiento hay que tener más variables en cuenta que la puntuación como tal y la diferencia entre sexos, ya que las chicas parten de la idea inicial de que son peores en matemáticas, lo que afecta al rendimiento en dicha materia. Según Kane y Mertz (2012), las chicas no son peores en matemáticas, sino que son los factores socio-culturales, entre ellos el hecho de que existe el estereotipo y la creencia de que las chicas no son buenas en matemáticas por naturaleza, la razón por lo que existen puntuaciones dispares en diferentes países del mundo. En otro informe sobre las diferencias de género realizado por la OECD se señala que las diferencias entre chicos y chicas no son, tal como se dice desde la defensa de la educación diferenciada, innatas y dependientes del sexo (OECD, 2015:63-81).

No existen, por otro lado, en el informe PISA datos que informen sobre la motivación, la ansiedad o el autoconcepto de los alumnos en lo referente a la lectura, por lo que parece que esta cuestión no cobra la misma importancia para el desarrollo educativo desde el punto de vista del informe, a pesar de ser más acusadas las diferencias, y por tanto, desconocemos si los chicos tienen una mayor o menor puntuación en estas variables, que como estamos viendo, tienen relevancia para los resultados.

Otra cuestión a tener en cuenta es que estas puntuaciones que se dan en España no son extrapolables a todos los países que realizan el estudio, pues en países con altos niveles educativos como Islandia, Suecia o Finlandia, son las chicas las que tienen una mayor puntuación en matemáticas, con unas diferencias de -6,2, -2,7 y -2,8 respectivamente. Es importante señalar que, curiosamente, Finlandia, siendo uno de los tres países en los que las chicas tienen mayor rendimiento que los chicos en matemáticas, no está permitida la educación diferenciada por sexo ni en la educación pública, ni en la privada (EASSE, 2013c), por lo que difícilmente, será la separación por sexo el motivo por el que puedan mejorar en rendimiento los alumnos y alumnas. En el caso de la lectura, el menor rendimiento de los chicos es unánime en todos los países, ya tengan implantados centros de educación diferenciada por sexo o no, por lo que no estaría de más ahondar en este problema al mismo nivel que se hace en matemáticas.

Otra cuestión a tener en cuenta es que desde la defensa de la educación diferenciada se señalan estas diferencias entre sexos en España, como una de las justificaciones importantes de la necesidad de este modelo educativo, sin embargo, como se puede ver

en las puntuaciones del propio informe PISA 2012, las diferencias de puntuaciones son mayores entre alumnos de diferentes niveles socio-económicos que entre sexos. Este conjunto de variables en las que incluyen la ocupación profesional, el nivel educativo de los padres y recursos en el hogar, como es el número de libros en casa, es llamado por el informe Índice Social, económico y cultural o ESCS en referencia a sus siglas en inglés. En el conjunto de la OCDE el 22% de la varianza<sup>51</sup> entre centros es explicada por estos factores, en España este porcentaje es del 9,4%. La variabilidad de los resultados educativos está explicada en España en un 73,8% por estas características propias de los estudiantes, siendo de más del 30% en todos los países.

Podemos ver en la *Figura 3.* que las diferencias entre las diferentes variables que componen el ESCS marcan entre sí diferencias sustancialmente mayores que entre el rendimiento en ambos sexos. Llegando a presentar una diferencia de más de 100 puntos en varios factores, siendo la mayor diferencia entre sexos, de 28 puntos. Sería interesante contar con el rendimiento de los alumnos descontando el ESCS para poder ver este resultado de una manera más global y no desglosado en factores, pero por desgracia el informe PISA 2012 no facilita datos con los que hacer comparaciones. Sin embargo, del informe PISA 2006 se deriva que el sexo es un factor menos importante que el nivel socioeconómico a la hora de predecir el rendimiento en las tres disciplinas que estamos tratando. La misma conclusión se deriva del informe *Eurydice*<sup>52</sup> (2010: 42-43), donde se señala de nuevo esta menor diferencia entre sexos que entre niveles socioeconómicos.

La conclusión de este análisis de los datos del informe PISA, es el hecho de que si la razón para separar por sexos es el rendimiento entre ambos, habría que tener en cuenta que estas diferencias son menores que entre el rendimiento de diferentes niveles socio-económicos, y sin embargo, como es obvio, nadie se plantea la separación de personas por nivel socio-económico en diferentes centros, ya que sería indiscutiblemente discriminatorio. También señala el Foro de Sevilla (2013:27) que las diferencias en rendimiento son mayores entre personas del mismo sexo con determinadas

---

<sup>51</sup> La varianza es un término estadístico que proporciona una idea de la dispersión de la variable aleatoria respecto de su esperanza. Es un parámetro de dispersión. En este caso concreto hablamos de varianza explicada, lo que nos dice es que estas variables que son las diferencias individuales socio-económicas y culturales, explican parte de ese porcentaje de variación o desviación de la media. (Morosini, 2012:22).

<sup>52</sup> Red Europea de Información Sobre Educación. Es una red creada para explicar la diferente organización de los sistemas de educación europeos y como trabajan, sistemas, a través de estudios comparativos sobre temas específicos, indicadores y estadística.

características personales, que entre sexos. Habría que tener en cuenta, entonces, cuando se habla en defensa de la educación diferenciada basándose en las diferencias de rendimiento entre sexos, qué porcentaje corresponde a estas otras características personales del alumno (Sukhandan, Lee y Kelleher, 2000:90-91). Por tanto, las diferencias de rendimiento entre sexos no parecen lo suficientemente significativas o con la necesaria relevancia como para justificar la educación diferenciada.

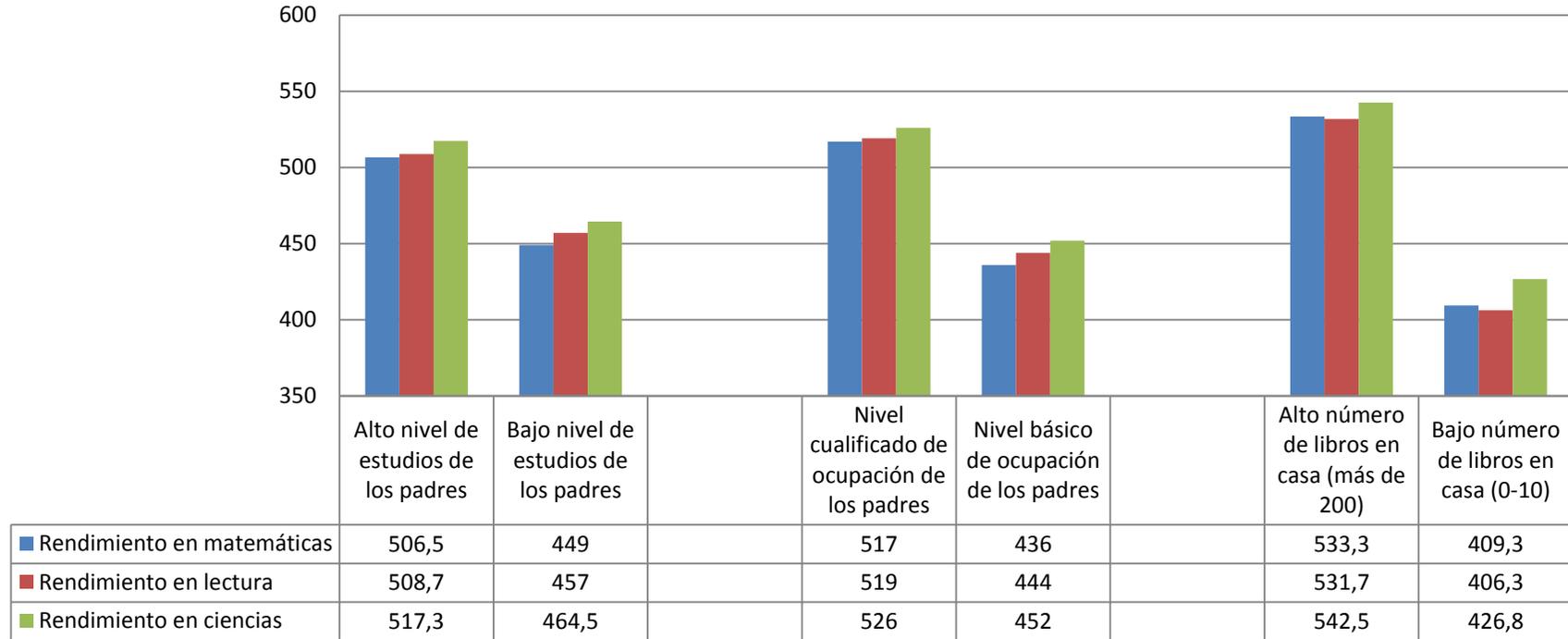
Por otra parte, esta cuestión se ha estudiado desde la disyuntiva ya no de las diferencias de rendimiento entre sexos para justificar los diferentes centros, sino entre los propios colegios de educación diferenciada y de educación mixta. Desde este punto de vista, el propio informe PISA 2012, se señala que *“en el conjunto de los países de la OCDE, de la variabilidad total observada en los resultados, el 36,8% se debe a las características de los centros, mientras que el 63,4% corresponde a los alumnos dentro de los centros. Estos datos corroboran las conclusiones obtenidas en numerosos estudios nacionales e internacionales que indican que, en términos generales, los resultados educativos del alumnado dependen en mayor medida de las características y de las circunstancias propias de los estudiantes, que de las características de los centros educativos a los que acuden”*. Los defensores de la educación diferenciada, por su parte, alegan que los alumnos mejoran en las escuelas de educación diferenciada en las materias en las que supuestamente su sexo se encuentra en desventaja, principalmente las chicas (Sax, 2009:15; Riordan, 2008:71). Sin embargo no existen resultados concluyentes de que esto sea así. De hecho, tras un meta-análisis realizado por Pahlke et al. en 2014 en el que se compararon 454 estudios que comparaban los beneficios de la educación diferenciada por sexo con la educación mixta, se comprobó que en los estudios que controlaban ciertas características como el nivel de instrucción dado en las escuelas de un solo sexo, la edad de los alumnos, la asistencia a clases suplementarias y la raza o la etnia de los estudiantes, la diferencia entre colegios de educación diferenciada por sexo y colegios mixtos, en rendimiento, era mínima o inexistente. En la misma línea, Halpern et al. (2011) en un artículo de la revista *Science*, señalan que se han hecho estudios a gran escala en Gran Bretaña, Canadá, Australia y Nueva Zelanda y se han encontrado escasas diferencias de rendimiento entre los colegios de educación diferenciada por sexo y colegios mixtos.

En España hay que señalar, como afirma Aguiló (2014:20), que en el ranking de los 100 mejores colegios españoles entre 15 y 20 eran de educación diferenciada, y que hay

menos abandono escolar. Sin embargo, esto fácilmente podría deberse de nuevo a motivos socioeconómicos (Subirats 2010:9), ya que en el mismo texto alega que hay padres que querrían llevar a sus hijos a colegios de educación diferenciada pero que su situación económica solo les permite llevar a su hijo a un colegio público, y por tanto, mixto. Esto quiere decir, por tanto, que las personas que van a estos colegios es porque pueden pagarlos, y por tanto al hacer estas afirmaciones se deja de lado a parte de la sociedad.

En el entorno internacional, y centrándonos en particular en el caso de EE.UU., la situación respecto a esta cuestión no es muy diferente, los centros diferenciados pueden considerarse como “centros del élite”. Ya no hablamos tan solo de cuestiones socioeconómicas, sino del hecho de que en ellos las notas de acceso son especialmente altas, por lo que no es sorprendente que los resultados, sin controlar ningún tipo de sesgo, sean a priori, mejores, puesto que se parte de que se ha elegido a alumnos que entraron en el centro con un rendimiento mejor que el de las personas que se presentaron y no llegaron a entrar, siendo el resultado finalmente equivalente al del sector de escuelas mixtas que usan ese tipo de criterio de admisión. Estas diferencias, son en algunos centros, por tanto, preexistentes, y no tan achacables al hecho de que la educación sea especializada para su sexo como se llega a señalar desde la defensa de la educación diferenciada. Por otra parte, se ha comprobado que los alumnos de escuelas diferenciadas por razón de sexo que obtienen bajos resultados, tienden a abandonar la escuela prematuramente, lo cual contribuye a incrementar el resultado final de la escuela en lo que se refiere a rendimiento (Lehmann, 2010). Controlando ciertas variables, el propio departamento de Educación de EE.UU. comunicó que tras encargar un análisis de los estudios existentes, los resultados de la comparación del rendimiento entre ambos modelos educativos son dudosos (U.S. Department of Education, 2005:83-89). Se ve, además, que a pesar de todo, el ratio de graduación es el mismo en las escuelas diferenciadas que en las escuelas mixtas (Halpern et. al 2011; U.S. Department of Education, 2005:15).

Se argumenta desde la defensa de la educación diferenciada que estas escuelas funcionan también con altos resultados académicos para alumnos de niveles socioeconómicos bajos y minorías étnicas, poniendo como ejemplo casos como el del



**Figura 3. Puntuaciones medias en el rendimiento académico entre alumnos de diferente nivel socio-económico**

<sup>53</sup> Teniendo en cuenta tan solo las variables medidas en el informe PISA.

centro para chicos “*Bronx Eagle Academy*” (Salomone, 2013:1005; Aguiló 2014:88-90). Sin embargo, la cuestión que deberían plantearse desde esta posición es si las mejoras y el alto ratio de graduados de grupos vulnerables en centros como el citado se debe al hecho de que estén separados de las personas del otro sexo o al hecho de que tienen una buena organización y un buen nivel educativo, además de que, en algunos casos como es el de esta academia para chicos, cuentan con un programa de mentores que les ayuda en sus dificultades individuales y con recursos humanos y materiales para conseguir buenos resultados, que podrían replicarse, seguramente con el mismo éxito, en la escuela mixta (Aláez 2009:32-33).

Otra cuestión en base al rendimiento, revestida de modernidad, que se sostiene en defensa de la educación diferenciada es el hecho de que ya que las chicas tienen mayor rendimiento que los chicos en la mayor parte de las asignaturas, lo mejor es la separación para que ellas puedan “avanzar” a su ritmo, tener su espacio, y alcancen en mayor medida puestos de liderazgo. Y a su vez para que los chicos no se sientan por detrás de las chicas debido a que la escuela mixta viene determinada por el ritmo precoz de las chicas y hay que ayudarles a cerrar esta supuesta brecha (Sommers, 2012; Eurydice, 2009:31). Es curioso que se señale al mismo tiempo que las chicas no se ven sujetas en las escuelas de educación diferenciada al hecho de que las asignaturas de ciencias no están hechas en base a sus necesidades, sino para el mejor aprendizaje de los chicos (Calvo, 2005; Aguiló 2014:23). Esta se trata de una generalización que podría considerarse pseudo-feminista en toda regla, y que intenta justificar la separación de los sexos en el colegio, basándose en los diferentes ritmos de aprendizaje y de maduración, como si estos no se diesen también entre personas del mismo sexo. Podría decirse que desde esta idea se intenta disfrazar la discriminación que supone separar a personas en diferentes centros debido a su sexo con la idea de un falso empoderamiento de la mujer, y su mayor probabilidad de alcanzar puestos de liderazgo históricamente destinados a los hombres a través de este modelo educativo, como si la separación basada en el sexo fuese de algún modo una medida de discriminación positiva, cuando obviamente no lo es.

Como conclusión, señalar, primeramente que en lo que específicamente a rendimiento académico se refiere, proponemos que sería adecuada la realización de estudios que controlen variables internas y externas y nos proporcionen resultados más concluyentes y menos teñidos de ideología. En segundo lugar, que el rendimiento por sí solo no

puede ser la base de un modelo educativo, sino que debe encontrarse subordinado a otros principios educativos democráticos y de igualdad. Y como punto principal que se deduce de este apartado, que si las diferencias entre el rendimiento entre chicos y chicas no son suficientemente significativas y varían en diferentes lugares del mundo y, las diferencias de rendimiento entre centros de educación diferenciada y educación mixta no son concluyentes resultando de tal manera debido a la ausencia de control de otras variables socio-económicas, no parece justificado que se establezca una separación por sexo en los centros escolares en base a esta razón. No habría que plantearse separar por sexo a los alumnos para mejorar su rendimiento, debido a los altos niveles de fracaso escolar en España, sino mejorar el panorama educativo, el sistema pedagógico, la inversión en recursos materiales y humanos, y establecer un cambio en esa línea, desde la coeducación.

### **3.4 Sobre las diferencias psicobiológicas entre sexos y su relevancia**

Una de las cuestiones más argumentadas en la actualidad en defensa de la educación diferenciada, de nuevo con la intención de mostrarse como una opción con garantías científicas, consiste en aludir a las diferencias psicobiológicas de chicos y chicas, como características supuestamente naturales que van en consonancia con el sexo de la persona y que por tanto condicionan su forma de aprender, de madurar y de relacionarse y conllevan la separación de chicos y chicas en diferentes centros educativos “adaptados” a estas peculiaridades que se atribuyen a cada sexo, para que los alumnos lleguen a alcanzar el máximo de su potencial.

Estas diferencias psicobiológicas se estudian a nivel cerebral y hormonal, en muchas ocasiones a través de la realización de tareas y/o con técnicas de neuroimagen funcional<sup>54</sup> como la tomografía por emisión de positrones (PET)<sup>55</sup> o la resonancia magnética funcional (RMf)<sup>56</sup>; y en mucha menor medida se estudia la interacción de las

---

<sup>54</sup> Las técnicas de neuroimagen funcional permiten ver cambios cerebrales y áreas utilizadas durante la realización de actividades o tareas, a diferencia de las técnicas estructurales, que nos ofrecen imágenes estáticas del cerebro.

<sup>55</sup> “La tomografía por emisión de positrones (...) es una técnica no invasiva de diagnóstico por imagen capaz de medir la actividad metabólica de los diferentes tejidos del cuerpo humano, especialmente del sistema nervioso central. Al igual que el resto de técnicas diagnósticas en Medicina Nuclear, la TEP se basa en detectar y analizar la distribución que adopta en el interior del cuerpo un radioisótopo administrado a través de una inyección” (Lapuente, Del Pino y Rabadán, 2010:24)

<sup>56</sup> “La resonancia magnética funcional utiliza los principios generales que relacionan estrechamente la actividad neuronal con el metabolismo y el flujo sanguíneo. Puede registrar cambios hemodinámicos cerebrales que acompañan la activación neuronal y permite la evaluación funcional de regiones

mismas con el desarrollo en una determinada sociedad o cultura. En 1996 el *Instituto Gurian*, una organización de investigación en el desarrollo del niño, educación y las diferencias entre los cerebros de hombres y mujeres, acuñó el término “*aproximación basada en la naturaleza*”<sup>57</sup> para hacer referencia a las diferentes estrategias de aprendizaje utilizadas por diferentes personas, haciendo especial hincapié en las diferencias en esta cuestión entre chicos y chicas, que según sus estudios, aprendían lo mismo pero de diferentes maneras, utilizando estrategias distintas de aprendizaje (Gurian y Stevens, 2004:292), y desde la organización se proclamó que estas diferencias en las estrategias de aprendizajes podrían justificar una educación diferenciada, desde una visión enormemente reduccionista que en ningún momento se aleja de la biología para tener en cuenta los factores sociales que rodean a las personas.

Por su parte, la base de datos *PsycInfo*, al buscar con las palabras clave *learning*, *sex* y *difference*, ya que es la combinación que nos aportaba unos resultados más amplios, podemos comprobar que hay un total de 26.262 artículos sobre el tema, a fecha de 15 de junio de 2015, tras limitar la búsqueda a sujetos humanos, siendo la etapa de investigación más prolifera la correspondiente a la década de los 90, quizás por el auge de la llamada “tercera ola del movimiento feminista”<sup>58</sup> y surgiendo neurocientíficos considerados como feministas, que intentan evitar el sexismo fruto de la búsqueda de resultados sensacionalistas en las investigaciones de diferencias psicobiológicas entre hombres y mujeres, además de achacar a otros investigadores el no tener en cuenta la plasticidad neuronal, como el cerebro se va modificando a través del aprendizaje y la experiencia, no siendo el cerebro de una persona fruto únicamente de la biología (Fine, 2013).

Las principales diferencias que se derivan de las investigaciones consultadas sobre diferencias entre el cerebro de chicos y chicas miden principalmente la habilidad de hombres y mujeres en diversas tareas, sobre todo verbales y espaciales. Sobre el estudio concreto de las diferencias de hombres y mujeres en la habilidad en estas tareas a nivel psicobiológico, nos encontramos con múltiples resultados que abarcan desde una cuantiosa superioridad de las mujeres en las tareas verbales y de memoria espacial a

---

*responsables de la sensorialidad, motricidad, cognición y procesos afectivos en cerebros normales y patológicos.*”(Lapuente et al. 2010:19)

<sup>57</sup> *Nature based-approach*, en el texto original.

<sup>58</sup> Se considera que esta “tercera ola” comenzó en la década de los 90 , más concretamente en 1992, cuando un grupo de mujeres se congregaron con el fin de convencer a los jóvenes de todos los estados de Norteamérica para que participasen en las elecciones (Biswas, 2004:68-69)

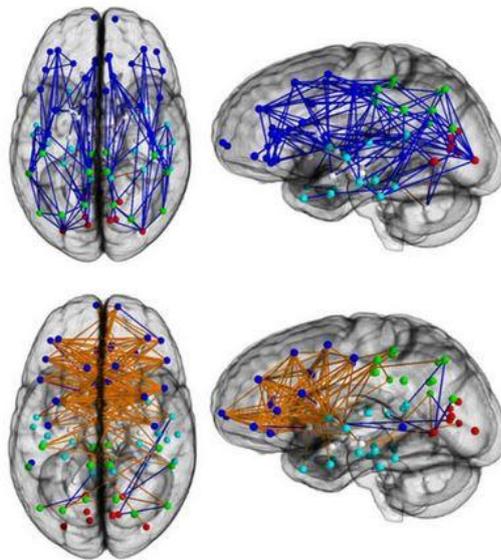
corto plazo (Skiöld, Alexandrou, Padilla, Blennow, Vollmer y Adén, 2014:1017; Andreano y Cahill, 2009:160), la el mejor rendimiento del hombre en tareas visoespaciales (Thilers, MacDonald y Herlitz; 2007:108), hasta prácticamente la ausencia de diferencias entre sexos (Moreno, Concha, González-Santos, Ortiz y Barrios, 2014:1; Sommer, Aleman, Bouma y Khan, 2004:1850; Ardila, Roseli y Matute, 2011:11). En este último caso, los autores, insisten en que las similitudes entre sexos son mucho mayores que las diferencias.

A nivel cerebral, las diferencias que refieren algunos equipos de investigadores son:

- Diferencias en la secuencia del desarrollo de diversas partes del cerebro, como el córtex prefrontal, por lo que los chicos son más impulsivos. Esto último también debido a los niveles más bajos de oxitocina en chicos (Cahill, 2005:42; Gurian y Stevens, 2004:298-299).
- Diferencias en la velocidad de maduración de los hemisferios que persisten hasta la adolescencia. Las chicas tienen mayor conexión entre ambos, como podemos ver en la *figura 4*, debido a un mayor desarrollo del cuerpo caloso, y ellos entre la parte frontal y trasera del cerebro (Schmithorst, Holland y Dardzinski, 2008:708-710; Gurian y Stevens, 2004:289-292). Según Jarrett (2013) en esta figura no se mide con claridad el conectoma<sup>59</sup> y no se puede interpretar que los cerebros de hombres y mujeres sean tan diferentes como pueda parecer.
- Distinto ritmo en el desarrollo del hipocampo, estructura cerebral implicada en la memoria, por ello las chicas tienen mayor aprendizaje en cuestiones verbales (Frings, Wagner, Unterrainer, Spreer, Halsband et al., 2006:420; Koolschijn y Crone, 2013:107).
- Las chicas usan más las áreas corticales destinadas al funcionamiento emocional y verbal, y los chicos aquellas relacionadas con el funcionamiento espacial y mecánico (Moir & Jessel, 1989 y Rich, 2000 citados en Gurian y Stevens, 2004:289).

---

<sup>59</sup> Un conectoma es un mapa detallado de las neuronas y conexiones entre ellas y de la conectividad funcional de las áreas corticales y las estructuras subcorticales (López-Ibor y López-Ibor, 2013:71).



**Figura 4. Mapa de conexión cerebral en hombres y mujeres.** Las redes cerebrales muestran una mayor conectividad de adelante hacia atrás y dentro de un hemisferio en los hombres (superior) y de izquierda a derecha en las mujeres (inferior).

Nota fuente: Verma, (2013) *A new brain connectivity study has found striking differences in the neural wiring of men and women that's lending credence to some commonly-held beliefs about their behavior.* PNAS citado en Penn Medicine (2013) [Disponible en: [http://www.uphs.upenn.edu/news/News\\_Releases/2013/12/verma/](http://www.uphs.upenn.edu/news/News_Releases/2013/12/verma/)]

Se dice que estas diferencias afectan tanto a cuestiones cognitivas como no cognitivas. Parece ser, en lo referente al primer tipo de variables, que existen diferencias en el procesamiento de la información, ya que mientras las mujeres destacan en tareas de percepción de múltiples detalles, ellos destacan en percepción espacial; también entre estilos cognitivos, ya que ellas presentan un estilo más dependiente de campo, mientras que ellos rinden mejor en contextos “multi-estimulares” y las chicas en ambientes donde los estímulos están más controlados (Artola, 2014:4). Por otra parte los chicos, en cuestión de memoria parecen tener más facilidad a la hora de manipular imágenes visuales en la memoria de trabajo<sup>60</sup> y las chicas por su parte en tareas que requieren la recuperación de la memoria a largo plazo, y la adquisición y uso de información verbal, además de en aquellas que requieren planificación y acción simultánea (Halpern y La May, 2000:230). Respecto a las diferencias no cognitivas, pero que afectan al rendimiento, se encuentran diferencias a la hora de afrontar el estrés, mostrando los

<sup>60</sup> La memoria de trabajo se puede definir como “un sistema cerebral que proporciona almacenamiento temporal y la manipulación de la información necesaria para las tareas cognitivas complejas tales como la comprensión del lenguaje, el aprendizaje y el razonamiento” (Baddeley, 1992:556).

chicos más conductas de huida o lucha y las chicas de búsqueda de apoyo de su círculo cercano o la tendencia a crear uno y de dedicación al cuidado de los demás, debido al funcionamiento de su sistema neuroendocrino<sup>61</sup> (Taylor, Klein, Lewis, Gruenewald, Gurung et al., 2000:411). También encontramos entre estas diferencias no cognitivas, aquellas referentes al afrontamiento de problemas, tendiendo ellas a la internalización de estos y ellos a externalizarlos, siendo estos últimos más proclives al conflicto (Artola, 2014:5; Koepke y Harkins, 2008:856-861). Por otra parte, a la hora de interpretar las dificultades académicas, ellas parecen generalizar sus fracasos afectando a su autoestima, mientras que ellos parecen circunscribir el fracaso tan solo al área concreta en que se ha dado (Pomerantz, Alterman y Saxon, 2000 citados en Degroot, 2013:5).

Algunas de estas diferencias son estudiadas desde la perspectiva de círculos altamente defensores de que la mujer y el hombre tienen diferentes características y por tanto diferentes propósitos en la vida, llegando a decir que los hombres “sistematizan” y las mujeres “empatizan” (Baron-Cohen, 2003:2-8). Otros, por su parte, hacen una interpretación de los resultados en la línea de justificar la educación diferenciada, ya que las diferentes características, según ellos conllevan que ambos sexos necesiten diferentes maneras de aprender (Gurian y Stevens, 2004:292), aunque sea para un mismo fin, y por tanto sus profesores deberían ser diferentes y enseñar de diferentes formas a niños y niñas.

Algunos autores, como es el caso de la Dra. Sommers (Las disidentes, 2012) afirman en esta línea que debido a las diferencias naturales entre sexos, las niñas deberían estar en colegios con clases calmadas y creativas, incluso sentadas en el suelo sobre almohadones, sin vigilancia estricta y con estímulos constantes para que no subestimen sus capacidades, mientras que los niños necesitarían un ambiente muy estructurado con clases vigorosas, animadas y llenas de suspense, con sanciones si el trabajo no se llega a terminar, con menos libros de ficción y más libros de aventuras con héroes masculinos, con grupos competitivos entre sí y muchos juegos al aire libre con énfasis. Los niños, además, responden al estrés activando el sistema nervioso simpático<sup>62</sup> y las chicas el

---

<sup>61</sup> El sistema neuroendocrino es aquel en el que a través del trabajo conjunto del sistema nervioso y el sistema endocrino se controlan y regulan funciones vitales a través de las hormonas.

<sup>62</sup> *“Su función es la de adecuar al organismo para reaccionar ante una emergencia. Ante la emergencia, este sistema estimula el corazón para que aumente sus palpitaciones y la sangre fluya más rápido, se segrega más azúcar, aumenta la respiración, disminuye o se paraliza la digestión. Nótese que el sistema*

parasimpático<sup>63</sup>, por lo que a los chicos habría que enseñarles mediante la confrontación, y a las chicas con delicadeza (Sax, 2006 citado en Halpern et. al 2011:1707). También se propone que tanto los niños como las niñas tengan modelos educativos de su mismo sexo con los que identificarse (Gurian y Stevens, 2004:294). Sin embargo, esto es una visión totalmente estereotipada de lo que es la masculinidad y la feminidad, dando por hecho que existe una mujer o un hombre estándar y que encaja en un perfil hecho a medida que algunos defensores de la educación diferenciada pretenden instaurar. En definitiva, estas técnicas de para el trato diferenciado de niños y niñas, nos muestra una niña de baja autoestima y que debe crecer rodeada del máximo cuidado y suavidad, y un niño tendente a la agresividad, la competitividad y el uso de la fuerza. Sin duda, aunque la guía docente marcara los mismos conocimientos de formación académica, no se puede decir que estas variantes en la manera de impartir la clase sean en ningún modo equivalentes, sino más bien cargadas de prejuicios a la par que altamente estereotipadas, y desde luego, no parecen fomentar la igualdad de oportunidades de la mujer para llegar a puestos de liderazgo clásicamente ocupados por hombres, sino más bien el hecho de que sean personas completamente dependientes del refuerzo externo y destinadas a un entorno no competitivo y con cierto aire conformista. Todas estas cuestiones vienen reforzadas y justificadas por parte de algunos defensores del modelo educativo diferenciado por sexo, por las diferencias psicobiológicas entre hombres y mujeres que se han propuesto desde algunos estudios, llevadas al extremo.

Sobre esta cuestión se han pronunciado algunos expertos, que ven intolerables estas malinterpretaciones de los resultados de los estudios. Desde la revista *Science* (Halpern, 2011:1707) se califica este conjunto de diferencias rebuscadas y pautas de enseñanza como una “pseudociencia”. Se acusa también a estos científicos insistentes en la importancia de las diferencias biológicas entre sexos de “segregacionistas” y de distorsionar los resultados con la intención de que padres y profesores asuman que estas diferencias son realmente importantes y solo pueden gestionarse a través de una educación en la que las personas de diferente sexo se mantengan separadas. Se considera que estas afirmaciones que se pueden calificar de pseudo-científicas son, no

---

*no siempre se excita, sino que sólo excita lo que sea necesario para actuar ante la emergencia y a la vez que inhibe los órganos que no sean importantes para la reacción de emergencia.” (Marrero, 2005)*

<sup>63</sup> *“Su función es la mantener el organismo en su nivel de funcionamiento normal. Este sistema es el que mantiene el pulso en su ritmo normal, estimula la conservación de energía, promueve la digestión. Actúa además como un regulador del sistema nervioso simpático. Cuando este último se activa ante una emergencia, es el sistema nervioso parasimpático el que regresa el organismo a su nivel normal. Nótese entonces que el sistema simpático y el parasimpático actúan de manera opuesta.” (Marrero, 2005)*

solo engañosas, sino peligrosas para la eliminación de los estereotipos de género, ya que nadie va a tratar de modificar algo que supuestamente es innato (Eliot, 2013:375-376). Liberman (2008) afirma incluso, que no se trata solo de una exageración de los resultados, sino que algunos autores como el presidente de la *NACE*<sup>64</sup>, Leonard Sax, han citado en sus argumentaciones artículos que realmente no apoyan lo que están diciendo si no es tergiversando las conclusiones del autor original<sup>65</sup>. Por tanto, las investigaciones más radicales sobre las diferencias biológicas innatas entre sexos que justifican la separación, son sospechosas de estar teñidas de falta de objetividad y de adaptación de los datos a los intereses del investigador.

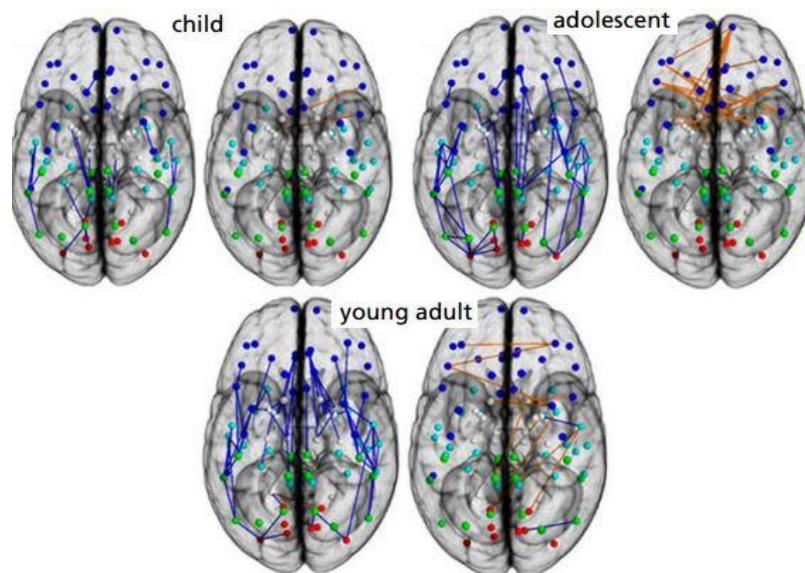
Por otra parte, asumiendo que existen ciertas diferencias en algunas estructuras cerebrales entre hombres y mujeres, pues se han visto, es importante ver el alcance que estas pueden tener, pues después de todo es donde se concentra la justificación de la educación diferenciada. Estas diferencias psicobiológicas desde los círculos de la educación diferenciada se defienden como cruciales y causantes de la separación natural de niños y niñas en diferentes centros escolares. Sin embargo, como ahora veremos, hay otros sesgos aparte de la falta de transparencia de los estudios de ciertos autores, que hacen vislumbrar que la relevancia de los resultados no es tal. Como podemos leer en Halpern et. al (2011:1707) las diferencias existentes entre los cerebros de niños y niñas son escasas y no afectan al aprendizaje. El hecho de que en los estudios anteriormente citados se vean diferencias mayores responde a que en la mayor parte de los casos la muestra no está compuesta por niños y niñas, entre los que hay escasas diferencias, sino por personas adultas, hombres y mujeres. En la propia base de datos de *PsycInfo*, podemos ver que de los 26.262 estudios que habíamos encontrado sobre diferencias sexuales en aprendizaje, a fecha de 15 de junio de 2015, 11.715 eran de adultos y 2.292 de personas jóvenes, mientras que tan solo 4.530 tenían como muestra niños en edad escolar. Esta cuestión es de relevancia a la hora de argumentar la importancia de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres como justificación de la educación diferenciada, ya que el cerebro humano tiene una alta plasticidad, y los observados en los estudios son cerebros sometidos a la historia de vida de una persona, pero sobre todo transformados por las experiencias sociales diferenciadas para cada sexo. Las

---

<sup>64</sup> *National Association for Choice in Education*. Renombrada como *NACE* en 2011. Originalmente esta asociación estadounidense en defensa de la educación diferenciada era conocida como *NASSPE* [Véase: <http://www.singlesexschools.org/>].

<sup>65</sup> Pueden verse en este enlace varios ejemplos de esta acusación aportados por Liberman (2008) <http://languagelog.ldc.upenn.edu/nll/?p=260> .

conexiones cerebrales son muy similares entre niños y niñas, y comienzan a mostrar mayor diferenciación a partir de la adolescencia (Villatoro, 2013), como puede verse gráficamente en la *Figura 5*.



**Figura 5. Mapa de conexiones cerebrales de hombres y mujeres en diferentes etapas vitales.** (Izquierda cerebro masculino; derecha cerebro femenino). Como se puede ver, durante la infancia no se aprecian diferencias entre las conexiones del cerebro de hombres y mujeres sino que estas empiezan a partir de la adolescencia.

Nota fuente: Verma, (2013) *A new brain connectivity study has found striking differences in the neural wiring of men and women that's lending credence to some commonly-held beliefs about their behavior.* Perelman School of Medicine at the University of Pennsylvania, citado en Villatoro, 2013 [Disponible en: <http://francis.naukas.com/2013/12/08/francis-en-rosavientos-noticias-para-el-sabado/>]

Tal como ya adelantábamos al comienzo del apartado, las experiencias vividas por una persona durante su vida han ido moldeando su cerebro, y las personas adultas utilizadas como muestra del estudio, son personas que han vivido experiencias diferenciadas debido a su sexo y que vienen marcadas por la sociedad y por su cultura, dejando huellas a nivel cerebral. Cuando en los estudios se señala que existen diferencias, se quedan en el hecho en sí, y en ningún momento se señala de donde provienen, cuál es su origen (Fine, 2013). Incluso aunque haya ciertas diferencias en las conexiones cerebrales, eso no indica que su origen sea innato, sino que pueden ser fruto de la presión social y la tendencia a estereotipar como deben pensar y comportarse hombres y mujeres (Mosley y Robert, 2014). Por otro lado, los estudios se centran excesivamente

en las diferencias, siendo éstas muchísimo menos numerosas que las similitudes entre ambos sexos.

Desde el tema que nos ocupa, no es tanto el hecho en sí de la existencia de las diferencias biológicas lo que nos afecta, sino en el de si estas justifican la educación diferenciada o no, ya que el trato diferenciado no queda explicado por la mera existencia de estas, siendo discriminatorio y escasamente ético. Por poner un ejemplo, que no es equivalente pero tiene cierta relación, en 1896 se analizó en el Tribunal Supremo de Estados Unidos, a través de caso *Plessy vs. Ferguson* si era constitucional la Ley por la cual las personas negras tenían que sentarse en vagones diferentes de los de las blancas. Como el servicio era el mismo para las personas de ambas razas, se decidió que no había discriminación y que la igualdad no estaba en mezclar las razas. Lo que se llamó la doctrina “*separados pero iguales*”, y que fue revocada por el Tribunal Supremo de Estados Unidos en 1954 en el caso *Brown et al. vs. Board of Education of Topeka et al.* en el cual se decidió que los niños no podían ser segregados por raza en los colegios a pesar de que las condiciones fuesen equivalentes, pues era desigualitario<sup>66</sup> (Presno, 2012). Hoy en día es impensable que separar por diferencias basadas en la raza no sea un acto discriminatorio, sin embargo, desde la visión del sexo aún queda mucho por luchar. Si bien es cierto que la separación entre razas no estaba no se estaba tratando de justificar por razones de educativas o biológicas de ningún tipo, sino por el simple hecho de segregar, desde el propio Tribunal Constitucional español no existe una opinión favorable hacia el hecho de que las diferencias biológicas de sexo puedan ser por sí mismas un criterio con el que justificar una diferencia de trato<sup>67</sup>. Y estas diferencias realmente no parecen justificar la separación en centros diferenciados, pues incluso aunque los niños y las niñas utilizaran estrategias cognitivas diferentes para aprender, el aprendizaje se seguiría dando, tal y como se ha venido dando hasta ahora en la educación mixta, donde los maestros y profesores han enseñado para

---

<sup>66</sup> “La segregación de los niños en los colegios públicos solamente en base de la raza, priva a los niños del grupo minoritario de las mismas oportunidades educacionales incluso aunque las facilidades físicas y otros factores “tangibles” puedan ser iguales”.

<sup>67</sup> STC 198/1996, de 3 de diciembre, F.J.4 en relación a cuestiones físicas en la superación del período de prueba en un empleo. “*La menor fortaleza física y mayor debilidad de la mujer en relación al varón, como algo que corresponde a la naturaleza de las cosas, puede constituir un prejuicio desde el que podría llegar a entenderse, infundadamente, que la diferencia física que existe entre los hombres y las mujeres es suficiente para justificar una prohibición del acceso de las mujeres a determinados puestos de trabajo. Este tipo de prohibición responde más a un estereotipo que a diferencias reales, naturales o biológicas, y produce en todo caso en el mercado de trabajo unos efectos claramente discriminatorios al suponer para la mujer un especial límite o desventaja*”.

personas de ambos sexos, siendo capaces de aprender al mismo nivel independientemente de la pertenencia del alumno a uno u otro. Si el rendimiento académico fuese una cuestión ligada a la naturaleza en PISA no habría resultados tan diversos entre países (Martínez, J.S. 2009). A pesar de que algunos defensores de la educación diferenciada aseguran que estas diferencias deben ser atendidas para optimizar la potencialidad de los alumnos y desarrollar la personalidad masculina y femenina (Calvo, 2015:3), expertos en psicobiología como el Dr. Morgado (citado en Sánchez-Vallejo, 2008) señalan que las diferencias son promedias y que la separación de sexos a razón de estas traería muchos más inconvenientes que soluciones. Y es que hemos de darnos cuenta que sobredimensionar estas diferencias da lugar a que la brecha entre hombres y mujeres sea mayor y separar en función de diferencias biológicas que no afectan realmente al aprendizaje, en diferentes centros escolares, a pesar de lo que se pueda decir desde los círculos defensores de la educación diferenciada, no hace ningún bien a la lucha por la igualdad y la eliminación de los estereotipos de género existentes, incrementándolos, ni está justificada la educación dual por la simple existencia de diferencias psicobiológicas (Hapern et al., 2011).

### **3.5. La supuesta distracción en las aulas debido a la presencia del sexo opuesto en la educación mixta**

El último argumento que analizaremos de manera crítica de los aportados por los defensores de la educación diferenciadas será la supuesta presencia de distractores en la educación mixta. Con esto se parecen referirse concretamente a lo que se puede distraer un niño o una niña por la tendencia a querer impresionar al sexo opuesto y por la mera presencia de este en su misma aula, sobre todo durante la etapa adolescente, apartando su atención de la formación académica que está teniendo lugar en la misma. Esta es sin duda la argumentación menos fundamentada de todas las analizadas, puesto que se basa en factores más cercanos a la opinión que a la ciencia, ya sea esta jurídica, pedagógica o biológica.

Algunas de las razones que se dan desde la defensa de la educación diferenciada por sexo para explicar por qué, según su criterio, esta distracción entre sexos podría justificar ese modelo educativo y mejorar la educación de niños y niñas, están relacionadas con la idea de feminidad y masculinidad y el rendimiento asociado a estos patrones. Alegan que existe en la actualidad en las aulas mixtas una tendencia a que las

chicas rindan mejor académicamente y en respuesta de algunos chicos, muestran poco interés por los estudios, ya que lo consideran “contrario a su identidad masculina” (Artola, 2014:6; Gentry, Gable y Rizza, 2002:539). Antes el menor rendimiento de las chicas en ciertas asignaturas era explicado por su naturaleza, por lo que al modificarse eso, los chicos cambiarían su percepción al respecto dando por hecho que es inadecuado que ellos muestren interés por las mismas cuestiones, llegando desde ciertos círculos a culpar al feminismo a la disminución del rendimiento de los chicos (Francis, 2000:10). Sin embargo otros autores afirman que el género no es una variable de alta importancia en las diferencias de rendimiento entre personas, y que habría que tener en cuenta otras características individuales del alumno (Foro de Sevilla, 2013:27; Sukhandan, Lee y Kelleher, 2000:90-91), por lo que esta explicación de la bajada de rendimiento en los varones sería totalmente infundada.

Otras de las cuestiones que se aluden es la mayor tranquilidad en las aulas de educación diferenciada, ya que consideran que sin la distracción que produce el sexo opuesto se expande la faceta académica. Según algunos defensores del modelo educativo segregado, se considera que la necesidad imperiosa de causar impresión sobre el otro sexo y por saber quién se relaciona entre sí, les distrae de sus quehaceres escolares y de la preocupación por sus calificaciones (Calvo, 2013; Neuvel, 2008: 274), por lo que la educación diferenciada sería la solución a este problema. Lo que parecen señalar estos autores, es que la atracción que sienten los niños por las niñas y viceversa, haría que estuviesen en un continuo estado de distracción en su afán por llamar la atención del otro, impidiéndole al alumno estudiar con normalidad, lo cual puede llegar a considerarse como una idea enormemente forzada, pues por esa razón hombres y mujeres deberían trabajar separados para evitar la atracción sexual, y mantenerse apartados en todas las áreas de la vida que no conllevaran ocio o familia, lo cual, solo podría calificarse de absurdo. Consideran que los niños y las niñas deberían primero estar separados para poder desarrollar su propia personalidad y “comprender el papel del propio sexo” (Calvo, 2013), como si cada sexo tuviese un papel predeterminado en la sociedad que debe cumplir, tal y como antiguamente, y aún en algunos círculos conservadores, se creía; y cuando estén preparados, más formados y más maduros, puedan afrontar la “relación habitual en el aula con el otro sexo” (Aguiló, 2014: 29), como si no fuese el acto de relacionarse con personas del otro sexo una cuestión natural y propia de la convivencia, sino algo para lo que hay que prepararse de una manera

artificial. Parece que no se tiene en cuenta el hecho de que niños y niñas pueden ser amigos, y que el relacionarse desde pequeños es lo realmente natural y un reflejo de lo que es, o debería ser, la sociedad.

La idea encorsetada de la masculinidad y la feminidad a la que nos enfrentamos, tal como veíamos en el apartado anterior en las pautas “para chicas” y “para chicos”, no hace más que reafirmar los estereotipos, y con esta cuestión llegan problemas como el bullying a las personas que no encajan en ellos. Existen por ejemplo, relaciones significativas entre las características consideradas como tradicionalmente “masculinas” tanto en chicos como en chicas y la posibilidad de ser acosador escolar, sobre todo en el llamado bullying homofóbico (Ruíz, 2009:94), que no parece que fuese a ir en la línea de la mejora con una separación de sexos en diferentes centros escolares debido a esta reafirmación de lo que debe ser la masculinidad y la feminidad “estándar”.

En este tramo nos encontramos con otro problema respecto a la argumentación de la distracción entre sexos en el aula, y es que se habla desde la idea de que el conjunto de alumnos es heterosexual en su totalidad, lo cual obviamente no es así. Habría que preguntarse cuál es la alternativa que se ofrece desde la educación diferenciada para que los niños y niñas homosexuales “no se distraigan” con alumnos de su mismo sexo. Sin embargo, parece que esta opción en ningún momento se ha valorado, con toda probabilidad porque en España la educación diferenciada, como ya hemos señalado con anterioridad, se encuentra impregnada de una indiscutible religiosidad que difícilmente tendrá en consideración la diversidad de opciones sexuales. Ni que decir tiene ya el caso de los menores transexuales, que podrían ser sometidos a una importante presión al no corresponderse el colegio en el que está no corresponde con su identidad de género<sup>68</sup>. De esta cuestión podemos deducir que la educación diferenciada no está preparada para una sociedad caracterizada por la diversidad y en la que no existe un chico o una chica modelo a los que aplicar sus forzadas pautas “especializadas” por sexo. Los defensores de este modelo educativo deberían tener en cuenta que educación debe ser concebida como un derecho dirigido a una sociedad plural.

Otra de las justificaciones en este aspecto que se desprenden de la defensa de la educación diferenciada es que supuestamente así, separando niños y niñas y evitando las

---

<sup>68</sup> Sentido psicológico de sí mismo como hombre o como mujer. Es aquella identidad que recoge los imperativos sobre el ser hombre o mujer, es un proceso complejo que involucra factores biológicos, sociales, culturales y psicológicos (Rocha, 2009).

distracciones, se evitaría el acoso sexual en los centros escolares. Martínez, J.L. (2004:19) afirma que las escuelas son lugares en los que hay violencia y acoso sexual y que en parte, estas cuestiones pueden ser responsables de la insuficiencia de los resultados escolares. También dice que las necesidades educativas específicas de las chicas son, por tanto, una de las prioridades, intentando justificar con esta cuestión la separación de chicos y chicas, en diferentes centros citando el capítulo 3 del Informe de la UNESCO *“Género y educación para todos: La apuesta de la igualdad”* de 2003, en el que se especifica que esta última afirmación está dirigida a países en los que las chicas se encuentran en dificultades sociales para asistir a la escuela, y de nuevo tergiversando lo estipulado en los tratados internacionales. Se llega a afirmar desde esta argumentación sobre el acoso sexual en las aulas mixtas, que este es un grave problema de la coeducación, ya que “las aulas de un solo sexo son más seguras para las alumnas” (Guarisco, 2010:6-7), y los padres se sienten aliviados llevando a sus hijas a clases “no sexualizadas” donde estén a salvo (Weil, 2008). La violencia y el acoso sexual en las aulas, son problemas que no se solucionan con la separación por sexos, puesto que estas personas tendrán que vivir en una sociedad mixta, sino que la solución obvia sería educar a los chicos y chicas en los valores necesarios, como son los valores de igualdad y de respeto a la convivencia, para que estas situaciones no se den ni dentro ni fuera del aula, en lugar de poner parches, con el simple fin de justificar una educación diferenciada por sexos, como si el hecho de ser niño te hiciese de manera natural acosador, y el de ser niña, víctima, siendo esta última apartada para asegurar su supuesta protección.

Por otra parte, se piensa desde la defensa de la educación diferenciada que separar a niños y niñas en centros diferentes basándose en su sexo terminará con los estereotipos tradicionales de género, ya que los chicos y chicas no sentirán la presión de agradar al otro (Calvo, 2013). Sin embargo, los estudios nos muestran como al separar a niños y niñas en función de una característica, ya sea esta color de los ojos, el color de la camiseta que lleven puesta o el género, hace que interpreten que esas diferencias son realmente importantes y aumentan los prejuicios intergrupales, ya que se da importancia o relevancia psicológica a un conjunto particular de dimensiones, y es este el primer paso para la formación de un prejuicio. Esta cuestión ha sido vista en aulas mixtas respecto al género, y llega a ser mayor cuando el sexo se utiliza para dividir a los alumnos en clases o incluso en centros diferentes (Hapern et al. 2011). El hecho de que

un niño o una niña tenga capacidad para distinguir entre sexo o entre raza, no desarrolla el prejuicio o interioriza estereotipos de por sí, sino que esto ocurre al ser segregados en base a esa característica, mediante el uso adulto de esta etiqueta para dividir o segregar. Esto se da hasta tal punto, que incluso en clases mixtas, cuando los profesores hacen del sexo de los alumnos una característica saliente, estos pasan menos tiempo interaccionando con aquellos del sexo contrario. Los prejuicios, por tanto, son una construcción que se crea socialmente, y se transmite a través del aprendizaje. En EE.UU. alinear a los niños y niñas en clase en función de su raza, sería violar una ley federal, sin embargo nada se dice respecto al sexo, pudiendo organizar a los alumnos en clase en función de este (Bigler y Liben, 2006:39-40; Hilliard y Liben, 2010:1787 ). La segregación por raza dejó de estar protegida a través del “separados pero iguales” a partir de 1954, no siendo de igual manera en el caso del sexo. No parece que sea justo ni razonable privar a los niños de crecer en un ambiente de diversidad, y compartir ya sea, su pupitre, sus juegos, su clase o su colegio con otros alumnos y alumnas debido a su raza, su etnia, su sexo o cualquier característica similar, sino que es una práctica simplemente aleatoria y tendente al reforzamiento de los estereotipos sociales que tan difícil es extirpar de la sociedad. Se ha visto, además, que los niños que tan solo pasan tiempo con otros niños, desarrollan mayores niveles de agresividad, y las niñas que tan solo pasan tiempo con niñas tienden a tener comportamientos más estereotipados de su sexo (Martin y Fabes, 2001:431; Hapern et. al, 2011) , lo que refuerza la idea que habíamos expuesto previamente de que el hecho de que la educación diferenciada sea la solución a los estereotipos sociales de género, es altamente improbable, y tiene el efecto contrario al que se afirma desde algunos círculos defensores de este modelo educativo, siendo la diversidad de alumnos no solo una realidad sino una tendencia que sería adecuado reforzar.

Los defensores de la educación diferenciada, por otra parte, suelen alegar que no hay ninguna demostración de que el educarse en escuelas con este modelo educativo tenga ninguna repercusión en la percepción de igualdad del alumno ni a nivel social (Aguiló, 2014:22), sin embargo, se declaró en la sentencia del Tribunal Supremo Federal Alemán anteriormente citada, que la educación mixta ofrece unas estructuras más favorables para la socialización de los alumnos en igualdad y la interiorización de esa idea. Existen por otra parte una serie de estudios, que aunque podrían quedarse en lo meramente anecdótico, arrojan datos como que los hombres que han cursado sus

estudios en un colegio de educación diferenciada tienen tasas significativamente mayores de divorcio (Leonard, 2007:21-22), lo cual podría deberse a que la educación mixta permite una mayor interacción entre sexos fortaleciéndose la sensación de trabajo en equipo y afectando esto a la vida familiar futura y promoviendo el respeto entre iguales además de una mayor madurez a la hora de tratar con el sexo opuesto (Malik, 2013:150).

Al final lo importante es darse cuenta que cuando los alumnos acuden a un colegio no solo van para tener un rendimiento sobresaliente, sino que es el mayor centro de socialización en la infancia. Se dice desde la defensa de la educación diferenciada por sexo que después de clase los niños y las niñas podrían estar juntos, por lo que no existirían problemas de socialización, sin embargo, ni todos los niños tienen la oportunidad de ocupar el resto de su tiempo jugando con otros en su tiempo libre, ya sea porque no viven en el mismo lugar a donde van al colegio, porque tengan ciertas actividades por la tarde o por diversas causas. Por otra parte el que estén separados ya les aporta la visión de que son diferentes, por lo que la interacción incluso para jugar en los ratos libres no será muy diferente de la que se da en el colegio. A lo que queremos llegar con esta cuestión, es al hecho de que el colegio es el lugar principal en el que los niños se socializan y es indiscutible que el relacionarse con personas de otro sexo, otra etnia u otra raza enriquecerá su manera de relacionarse y ampliará su visión del mundo, ya que verá a los demás como sus iguales, en su misma aula, con las mismas condiciones y en su mismo ambiente.

La coeducación prepara a las personas para una sociedad mixta, con unos puestos de trabajo mixtos, por lo que separar en la escuela a niños y niñas que en el futuro serán hombres y mujeres de la misma sociedad carece de sentido. A pesar de lo que se pueda argumentar sobre las distracciones y la educación especializada para chicos y para chicas en un ambiente homogéneo y “protector”, la escuela debe ser un reflejo de la sociedad y, aunque los defensores de la educación diferenciada por sexo no lo quieran asumir, la realidad es que la sociedad en la que viven los alumnos y futuros ciudadanos, es diversa y es mixta.

#### **4. Conclusiones**

Tras el análisis exhaustivo de las diferentes argumentaciones que se ofrecen en favor de la educación diferenciada como el modelo educativo más adecuado, podemos

concluir que ninguna de ellas es suficientemente fuerte ni válida como para justificar la separación por sexos, que solo tendría cabida si las ventajas fuesen realmente importantes y necesarias, no siendo así. Lo único que se logra a través de la educación diferenciada es debilitar los resultados políticos logrados hasta el momento en materia de igualdad.

Por otra parte, también debemos señalar que, como hemos visto, muchos de los argumentos aportados desde la educación diferenciada están teñidos de descontextualización, como es el caso de los basados en tratados internacionales protectores con los derechos de la mujer en países donde esta no tiene la suficiente libertad en materia educativa, como en el caso de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la de la UNESCO de 1960. También los hay derivados de la tergiversación de derechos, como es el caso del derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos que se encuentra limitado por los principios constitucionales, no siendo válidas todas las opciones educativas posibles incluso aunque los padres así lo quisieran, o la libertad de enseñanza, también sujeta a los principios cívico-democráticos, y que pone un límite no solo a la libertad de elección de los padres, sino también a la libertad de los centros para elegir sus propias condiciones.

Desde un punto de vista pedagógico y psicológico, hemos de concluir que las argumentaciones basadas en el rendimiento, además de no ser este realmente diferente entre colegios diferenciados y mixtos, ya que como hemos visto cuando se controlan las variables para evitar los sesgos las diferencias de rendimiento entre centros diferenciados y mixtos son mínimas, excluyen importantes cuestiones que también forman parte de ir al colegio, como la socialización y la convivencia en igualdad basándose únicamente en resultados académicos y formando tan solo trabajadores y no personas. Por otro lado, las justificaciones dadas en base a la diferente naturaleza neuropsicológica de hombres y mujeres, que es en gran parte producto de la socialización y se encuentra sobredimensionada por estudios sesgados y en pocas ocasiones de población infantil y de carácter longitudinal<sup>69</sup>, no son más que un paso atrás en la equidad de ambos sexos, cuando realmente no justifican de modo alguno el

---

<sup>69</sup> Un estudio longitudinal es el que implica mediciones repetidas a lo largo de un seguimiento; deben ser más de dos, ya que todo estudio de cohortes- en el que se comparan dos grupos a lo largo del tiempo, uno de ellos expuesto a cierto factor y otro no, para ver cuál desarrolla con más frecuencia tiene este número de mediciones, la del principio y la del final del seguimiento (Goldstein, 1979).

separar a chicos y chicas en diferentes aulas o centros escolares. Y de ningún modo se puede aceptar la validez de la justificación basada en la distracción entre los sexos y como afecta esta al rendimiento y a la integridad de las chicas, puesto que está completamente fuera de toda prueba no consistente en la opinión de unos cuantos y en gran parte basada en las ideas de grupos especialmente conservadores.

Hemos de concluir por tanto, que la educación diferenciada no tiene la estructura más apropiada para la aplicación real de los principios democráticos que se desprenden del artículo 27 CE, ya que limitan en parte el pleno desarrollo de la personalidad en una educación inclusiva y rica en diversidad, el respeto a la convivencia, altamente acotada, y no tiene las características más adecuadas para la transmisión práctica y efectiva de la igualdad en el propio aula, que será uno de los primeros lugares de socialización de alumno. La educación diferenciada está altamente basada en la consecución de logros académicos y alto rendimiento, diseñada como un modelo educativo en cierto modo muy elitista y muy poco inclusivo, y mucho menos centrada en la transmisión de valores como la pluralidad social, resolución de conflictos y existencia de sexos en igualdad, que son una parte indispensable y, en muchas ocasiones olvidada, de la educación. Si no cubre de manera completa estos principios constitucionales podemos entonces considerar que no es un modelo educativo constitucional, lo que por sí solo ya sería motivo suficiente para su inexistencia en este concreto Estado.

Por todas estas cuestiones, no se puede considerar la educación diferenciada como modelo educativo que esté suficientemente justificado ni en la escuela pública ni en la privada, pues pone en peligro la formación efectiva en los principios cívico-democráticos, promueve y da continuidad a los estereotipos basados en el sexo, haciendo muy saliente una característica personal como es el sexo y no teniendo en cuenta otras propias del alumno. No se tendría hoy en día en cuenta, por ejemplo, el hacer un colegio solo para personas de bajo nivel socio-económico, a pesar de las mayores diferencias de rendimiento vistas entre alumnos que difieren en esta categoría, incluso aunque la formación impartida fuese la misma, pues los serían claramente mayores que los beneficios a muchos niveles. Por alguna razón no se entiende que el sexo, que aunque no es una razón equivalente también puede considerarse como “sospechosa”, no es una razón suficiente para la segregación del alumnado. Este modelo educativo que es la educación diferenciada por sexo, no es adecuado para atender la diversidad del alumnado en una sociedad heterogénea como en la que vivimos, si no a

modelos invariables y altamente estereotipados de cómo se consideran que son o deberían ser los chicos y chicas. Es importante tratar de manera similar a personas en situaciones similares para evitar la discriminación, y las personas de diferente sexo no necesitan una educación especializada en función del mismo, sino la eliminación de las barreras que impiden que exista una igualdad real y una educación que tiene como objetivo formar a los ciudadanos de una sociedad, innegablemente, mixta. Es una contradicción en sí misma señalarnos que somos iguales estando separados.

## 5. Fuentes documentales

### 5.1. Referencias bibliográficas

- Aguiló, A. (2014) *Educación diferenciada, 50 respuestas para un debate*. Colección Argumentos para el s. XXI. Digital Reasons, Madrid, pp. 41-117
- Aláez, B. (2011) *El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas*. *Direitos Fundamentais & Justiça*, nº17, pp.41-77
- Aláez, B. (2009) *El ideario educativo constitucional como fundamento de la exclusión de la educación diferenciada por razón de sexo de la financiación pública*, *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº86, pp.31-64
- Aláez, B. (2008) *Límites constitucionales a la educación diferenciada por razón de sexo en los centros escolares financiados con fondos públicos en Congreso de los diputados* (Ed.) *Estudios sobre la Constitución Española. Homenaje al profesor Jordi Solé Tura*. Cortes Generales, pp. 995-1014
- Aláez, B. (2007) *El ejercicio de los derechos fundamentales por el menor de edad*. *Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.*, nº. 20, pp.197-200
- Aláez, B. (2006) *El derecho a la educación del menor como marco delimitador de los criterios de admisión a los centros escolares sostenidos con fondos públicos en VV.AA. Escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas*, Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid
- Aláez, B. *Minoría de edad y derechos fundamentales* [en línea] 2001[Fecha de consulta: 22 de mayo de 2015] Disponible en: <http://www.unioviado.es/constitucional/miemb/alaez/menor.htm>
- Andreano, J. y Cahill, L. (2009) *Sex influences on the neurobiology of learning and memory*. *Learning & Memory*, Vol.16, nº2, pp.48-266
- Ardila, A., Roselli, M. y Matute, E.(2011) *Gender differences in cognitive development*. *Supplements Archives Space. EE.UU.*, pp.2-20

- Aréchaga, I. *Coeducación: Lo obsoleto es el modelo único*. [En línea] 1997 [fecha de consulta 2 de abril de 2015] Disponible en [https:// www.aceprensa.com/articulos /la-pol-mica-sobre-los-nuevos-colegios-privados-con/](https://www.aceprensa.com/articulos/la-pol-mica-sobre-los-nuevos-colegios-privados-con/)
- Artiach, S. (2006) “*La Colisión entre la Libertad de Cátedra y el Ideario del Centro Docente en la Jurisprudencia Constitucional*”. Boletín de la Academia Vasca de Derecho, nº9, pp. 111-116
- Artola, T. (2014) *Educación diferenciada. “Algunas razones educativas”*. EASSE, pp1-16
- Aunión, J.A. y Planelles M. (25 de agosto de 2012) *¿Cómo se separa por sexo sin discriminar?* En *El País*. Disponible en: [http://sociedad.elpais.com /sociedad/2012/08/25/actualidad/1345900946\\_935864.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/08/25/actualidad/1345900946_935864.html)
- Baddeley, A. (1992) *Working memory*. Science. Vol.255, nº5044. pp.556-559
- Baron-Cohen, S. (2003) *The Essential Difference: Male and Female Brains and the Truth about Autism*. Basic Books.pp.1-179
- Bastida, F. J., Villaverde, I., Requejo, P., Presno, M.A., Aláez, B. y Sarasola I.F. (2004) *Teoría general de los derechos fundamentales de la Constitución Española de 1978*. Editorial Tecnos, Madrid, pp. 26
- Bayefsky, A. (1990) “*The Principle of Equality or Non-Discrimination in International Law*”. Human Rights Law Journal, Vol. 11, nº 1-2. pp. 1-34
- Bigler, R.S. y Liben, L.S. (2006) *A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice*. Advances in child Development and Behavior, nº 34.pp.39-89
- Biswas, A. (2004) *La tercera ola feminista: Cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuentan*. Difusión cultural UAM, pp.65-70
- Calvo, M. (2015) *El tratamiento de la igualdad y la reforma de la Enseñanza diferenciada en la LOMCE*. En Fernandez, C. (Coord.) *Claves de la reforma educativa. A propósito de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. Ed. Codex, pp.1-190

- Calvo, M. *En la escuela diferenciada aumenta la tranquilidad del aula y favorece el desarrollo individual*. [En línea] 17 de octubre de 2013 [Fecha de consulta: 1 de julio de 2015] Disponible en: <http://www.easse.org/es/expert/285/%E2%80%9CEn+la+escuela+diferenciada+aumenta+la+tranquilidad+del+aula+y+favorece+el+desarrollo+individual%E2%80%9D>
- Calvo, M. (2007) *Apoyo de la jurisprudencia española a la educación diferenciada como una opción legítima dentro de la libertad de elección de centro docente de los padres*. La Ley, núm. 6711, pp. 1-8.
- Cámara, G. (2007) *Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España*. Revista de Educación, pp. 61-68
- Cahill, L. (2005) *His brain, her brain*. Scientific American, Vol.292, nº5, pp.40-47
- Canosa, R. *Sinopsis artículo 27*. [en línea] 2003 [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2015] Disponible en <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/sinopsis/sinopsis.jsp?art=27&tipo=2>
- Cortada, E. (1999) *De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad*. La educación entre dos siglos. Cuadernos de Pedagogía, nº 286, pp 43-47
- Cotino, L. (1998) *Recensión al libro de Rodríguez Coarasa, Cristina. Las libertades de la enseñanza*, Tecnos, Madrid, 1998, publicada en *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, nº 22, pp. 261-271
- Degrood, M. (2013) *Gender Diversity in the Classroom*. Viterbo University, pp.1-9
- EASSE (European Association Single-Sex Education) *EASSE en el mundo* [en línea] 2013a [Fecha de consulta: 16 de mayo de 2015] Disponible en: <http://www.easse.org/es/offices>
- EASSE (European Association Single-Sex Education) (2013b) *Educación diferenciada en igualdad de condiciones*. Grupo educativo COAS, pp. 5-39
- EASSE (European Association Single-Sex Education) [en línea] 2013c *Educación diferenciada en Europa* [Fecha de consulta: 1 de junio de 2015] Disponible en <http://www.easse.org/es/europe>

- EASSE (European Association Single-Sex Education) (2008) *La educación diferenciada en el mundo: Una aportación a la cohesión social, la convivencia, la igualdad entre sexos y la excelencia académica en países avanzado*, pp.1-15
- Eliot, L. (2013) *Single-Sex Education and the Brain*. Sex Roles. A Journal of Research, Vol.69, nº7-8, pp. 363-381
- Esparza, M. (2013) *Informe Jurídico Complementario del Letrado Mayor en funciones sobre la financiación pública en educación*. Parlamento de Navarra, p.1-5
- Esteve, J. (2013) *Paradojas de la Discriminación en Materia Educativa: A propósito de la Sentencia del Tribunal Supremo Federal Alemán de 30 de enero de 2013 sobre el modelo de educación diferenciada* en Muñoz, S. (Dir.) *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nº37, pp. 4-13. Madrid.
- Eurydice (2010) *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Comisión Europea, pp. 1-145
- FAMPAEC (Federación de asociaciones de madres y padres de alumnos de la Escuela Cristiana de Lleida) (2005) *El derecho de los padres a elegir la educación en libertad*. Lleida, pp. 3-27
- Fine, C. *New insights into gendered brain wiring, or a perfect case study in neurosexism?* [en línea] 4 de diciembre de 2013 [Fecha de consulta: 15 de junio de 2015] Disponible en: <https://theconversation.com/new-insights-into-gendered-brain-wiring-or-a-perfect-case-study-in-neurosexism-21083>
- Fiss, O. (1976) *Groups and equal protection clause*. Philosophy and Public Affairs, vol.2, nº5, pp.107-177
- Foro de Sevilla (2013) *Manifiesto: Por otra política educativa*. Morata, Madrid, pp. 25-28.
- Francis, B, (2000) *Boys, Girls, and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. Routledge. Londres, pp.1-104
- Frings, L., Wagner, K., Unterrainer, J., Spreer, J., Halsband, U. et al. (2006) *Gender-related differences in lateralization of hippocampal activation and cognitive strategy*. Lippincott Williams & Wilkins, Vol.17, nº4, pp.417-421

- García, J.M. *La educación diferenciada no se opone al principio de igualdad*. Aceprensa [en línea] 4 de febrero de 2013 [fecha de consulta: 12 de mayo de 2015] Disponible en: <<https://www.aceprensa.com/articles/la-educacion-diferenciada-no-se-opone-al-principio-de-igualdad/>>
- García, F.J. y Perona, C. (2013) *Denuncia de la Federación de Enseñanza de CC.OO. contra el Gobierno de España*. Madrid, pp.1-8
- Garcimartín, M.C. (2007) *Neutralidad y escuela pública: a propósito de la educación para la ciudadanía*. Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña, nº11, pp. 279-298.
- Gentry, M., Gable, R.K., Rizza, M.G. (2002) *Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences?* Journal of Educational Psychology, Vol. 94, nº3, pp.539-544
- Gipps, C. (1994) *What Do We Mean by Equity in Relation to Assessment?* Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, pp.1-14.
- Goldstein, H. (1979) *The design and analysis of longitudinal studies*. Academic Press. Londres.
- González, A. y Lomas, C. (2002) (coords.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Ed. Grao. Barcelona pp.3-178
- González-Varas, A. (2013) *Régimen jurídico de la educación diferenciada en España*. Revista general de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, nº31, pp. 1-27
- Guarisco, C. (2010) *Single-sex school and gender roles: barrier or breakthrough*, pp.1-12
- Gurian, M. y Stevens, K. (2004) *With girl and boys in mind*. Educational Leadership. Vol.62, nº3.pp.21-16
- Halpern, D. ,Eliot, L., Bigler, R., Fabes, R.A., Hanish L.D. et al. (2011) *The Pseudoscience of Single-Sex Schooling*. Science, Vol.333, pp. 1706-1707

- Halpern, D. y La May, M. (2000) *The smarter sex: A critical review of sex differences in intelligence*. Educational Psychology Review, Vol.12, nº2, pp.229-246
- Hilliard, L.J. y Liben, L.S. (2010) *Differing levels of gender salience in preschool classrooms: effects on children's gender attitudes and intergroup bias*. Child Development, Vol.81, nº6, pp. 1787-1798
- Instituto Andaluz de la Mujer. *Indicadores de género. Tipología de indicadores de género* [en línea] s.f. [Fecha de consulta: 28 de mayo de 2015] Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ugen/modulos/Indicadores/bg\\_enero.html](http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ugen/modulos/Indicadores/bg_enero.html)
- Instituto de la Mujer (2008) *Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Observatorio 9, Ministerio de Igualdad, pp. 11-18
- Jarrett, C. *Getting in a tangle over men's and women's brain wiring* [en línea] 12 de abril de 2013 [fecha de consulta: 25 de junio de 2015] Disponible en: <http://www.wired.com/2013/12/getting-in-a-tangle-over-men-and-womens-brain-wiring/>
- Kane, J.M. y Mertz, J.E. (2012) *Debunking Myths about Gender and Mathematics Performance*. Notices of AMS. American Mathematical Society. Vol. 59, nº1. pp.10-21
- Koepke, M. y Harkins, D. (2008) *Conflict in the Classroom: Gender Differences in the Teacher-Child Relationship*. Early Education and development. Vol.19, nº6, pp. 843-864
- Koolschijn, P.C. y Crone, E.A. (2013) *Sex differences and structural brain maturation from childhood to early adulthood*. Developmental Cognitive Neuroscience Vol. 5, pp.106-118
- Kreiner, S. (2011) *Is the foundation under PISA solid? A critical look at the scaling model underlying international comparisons of student attainment*. Copenhagen, pp.1-40

- Lachance, J.A. y Mazzoco, M.M.M. (2006) *A longitudinal analysis of sex differences in math and spatial skills in primary school age children*. NHI, Vol. 16, n°3, pp.195–216
- Lafontaine, D. y Monseur, C. (2009) *Gender Gap in Comparative Studies of Reading Comprehension: to what extent do the test characteristics make a difference?* European Educational Research Journal, vol.8, n°1, pp.70-79
- Lapiente, F.R., Del Pino, M. y Rabadán, M.J. (2010) *Prácticas 2: Técnicas de neuroimagen*. Neuropsicología, pp.1-29
- Las disidentes (2012) *Entrevista a Christina H. Sommers* [En línea] 22 de noviembre de 2012 [Fecha de consulta: 22 de junio de 2015] Disponible en: <http://lasdisidentes.com/2012/11/22/entrevista-a-christina-h-sommers/>
- Lehmann, C. *Urban Prep and the Whole Story: Practical Theory* [en línea] 14 de marzo de 2010 [Fecha de consulta: 8 de junio de 2015] Disponible en: <http://practicaltheory.org/blog/2010/03/>
- Leonard, D. (2007) *Single-sex and co-educational secondary schooling: life course consequences?* ESRC End of Award Report, pp.14-26
- Liberman, M. (2008) *Sexual pseudoscience from CNN*. [En línea] 19 de junio de 2008 [Fecha de consulta: 25 de junio de 2015] Disponible en: <http://languagelog.ldc.upenn.edu/nll/?p=260>
- López, E. (2003) *La investigación sobre los efectos de las single sex vs. coeducational schools*. ESE, n°5, pp. 17-45
- López-Ibor, J.J. y López-Ibor, M.I. (2013) *Hacia nuevas estrategias de investigación en los trastornos mentales. Segunda parte: La luz al final del túnel*. Actas españolas de psiquiatría. Vol. 41, n°2, pp.67-75
- Malik, R. (2013) *Differential Effects of Single Sex versus Coed Education on the Personality Development of Primary School Students*. Pakistan Journal of Social Sciences, Vol.33, n°1, pp.149-162

- Marrero, E. (2005) *Sistema nervioso periferal* [En línea] Febrero de 2005 [Fecha de consulta: 25 de junio de 2015] Disponible en: <http://academic.uprm.edu/eddiem/psic3001/id47.htm>
- Marsh, H.W., Owens, L., Myers, M.R. y Smith, I.D. (1989a) *The transition from single-sex to co-educational high schools: teacher perceptions, academic achievement, and self-concept*. *British Journal of Educational Psychology*, nº59, pp.155-173
- Marsh, W.H. (1989b) *Effects of attending single-sex and coeducational high schools on achievement, attitudes, behaviors, and sex differences*. *Journal of Educational Psychology*, Vol 81, nº1. pp. 70-85
- Martin C.L. y Fabes, R.A. (2001) *The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions*. *Developmental Psychology*, Vol.37, nº3, pp.431-446
- Martínez, J.L. (2004) *Discriminación en la educación según la Convención de la UNESCO de 1960 y especialización de centros o unidades por razón de sexo*. Mesa redonda: Discriminación y educación. Foro Mundial de los Derechos Humanos
- Martínez, J.L. (2005) *Siete tesis sobre la legalidad de una educación escolar especializada por razón del sexo*. En Barrio, J.M. (Dir.), *Educación diferenciada una opción razonable*, EUNSA, Pamplona, pp. 214-215
- Martínez, J.S. (1 de junio de 2009) *Chicos y chicas, ¿juntos o separados?* En *El País*. Disponible en: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2009/06/01/actualidad/1243807216\\_850215.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2009/06/01/actualidad/1243807216_850215.html)
- Moreno, M.B., Concha, L., González-Santos, L., Ortiz, J.J. y Barrios, F.A. (2014) *Correlation between Corpus Callosum Sub-Segmental Area and Cognitive Processes in School-Age Children*. *Plos ONE*, Alemania, Vol.9, nº8
- Mosley, M. y Robert, A. (29 de septiembre de 2014) *¿Son realmente tan diferentes los cerebros de hombres y mujeres?* En *BBC* Disponible en: [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/09/140929\\_ciencia\\_diferencias\\_cerebro\\_hombres\\_mujeres\\_np](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/09/140929_ciencia_diferencias_cerebro_hombres_mujeres_np)

- Merisuo-Storm y Soininen (2014) *The Interdependence between Young Students' Reading Attitudes, Reading Skills, and Self-Esteem*. Journal of Educational and Social Research, vol.4, n°2, pp.122-130.
- Moreno, G. (2009) *Educación diferenciada, ideario y libre elección de centro*. Revista general de derecho canónico y derecho eclesiástico del Estado, n° 20, pp. 1-35.
- Morosini, E. (2012) *El concepto de varianza y su uso en estimación estadística*. Universidad Nacional de Asunción [Diapositivas de Power Point] Disponible en: <http://es.slideshare.net/EnriqueMorosini/el-concepto-de-varianza>
- Neuvel, K. (2008) *Por qué los niños no son niñas*. Ediciones Cristiandad. Madrid, pp.1-291
- Nuevo, P. (2009) *La Constitución educativa del pluralismo. Una aproximación desde la teoría de los derechos fundamentales*. Netbiblio. La Coruña, pp.1-247
- OECD (2015) *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. PISA, OECD Publishing, pp. 1-117
- OECD (2012) *Closing the gender gap. Act Now*. PISA, OECD Publishing, pp. 1-19
- OECD (2012) *PISA, informe español*. Ministerio de Educación Cultura y deporte, pp.1-242
- OCDE. *PISA in focus* [en línea] s.f. [fecha de consulta:28 de mayo de 2015] Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Pahlke, E, Hyde, J.S. y Allison, C.M. (2014) *The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: A Meta-Analysis*. Psychological Bulletin. American Psychological Association (APA), pp.1-29
- Penn Medicine. *Brain Connectivity Study Reveals Striking Differences Between Men and Women* [En línea] 2 de diciembre de 2013. [Fecha de consulta: 24 de junio de 2015] Disponible en: [http://www.uphs.upenn.edu/news/News\\_Releases/2013/12/verma/](http://www.uphs.upenn.edu/news/News_Releases/2013/12/verma/)

- Perkkilä, P. y Aarnos, E. (2010) *Girls and boys in the land of mathematics 6 to 8 years old children's relationship to mathematics interpreted from their drawings*. CERMES. France, pp.2537-2546
- PLE (Plataforma por la libertad educativa) (2015), *Homeschooling: situación actual en España* [en línea] 25 de febrero de 2015 [fecha de consulta: 27 de mayo de 2015] Disponible en: <http://www.libertadeducativa.org/2015/02/homeschooling-situacion-actual-en-espana.html>
- Presno, M. *Sobre la enseñanza diferenciada por sexos: ¿somos iguales estando separados?* [en línea] 24 de agosto de 2012 [fecha de consulta: 19 de mayo de 2015] Disponible en: <https://presnolinera.wordpress.com/2012/08/24/sobre-la-educacion-diferenciada-por-sexos-somos-iguales-estando-separados/>
- PsycInfo [en línea] EE.UU. American Psychological Association (APA) [fecha de consulta: 15 de junio de 2015] Base de datos disponible desde: <http://search.proquest.com /psycinfo>
- Riordan, C. (2008) *Early Implementation of Public Single-Sex Schools: Perceptions and Characteristics*. U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Washington D.C, pp.1-138.
- Rocha, T.E. (2009) *Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual*. Interamerican Journal of Psychology. Vol 43, n°2. Porto Alegre, pp.250-259
- Rodríguez-Patrón, P. (2011) *Algunas reflexiones acerca de los derechos de los padres y las competencias estatales en el ámbito de la educación pública*. En Díaz-Maroto y Villarejo, J. y Rodríguez A.M. (Coords.) *El menor ante el derecho en el siglo XXI*. N° 15, UAM. pp. 169-185
- Ruíz, S.A. (2009) *Diversidad sexual en las aulas. Evitar el bullying o acoso homofóbico*. Cuadernos Plural, n° 2. Extremadura.pp.1-126
- Salomone, R. (2013) *Rights and wrongs in the debate of the single-sex schooling*. St. John's University. Vol.93, n°13, .pp.971-1026

- Sánchez-Vallejo, M.A. (13 de febrero de 2008) *Niños y niñas separados contra el fracaso escolar*. En *El País*. Disponible en: [http://elpais.com/diario/2008/02/13/sociedad/1202857201\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2008/02/13/sociedad/1202857201_850215.html)
- Sax, L. (2009) *Women Graduates of Single-Sex and Coeducational High Schools: Differences in their Characteristics and the Transition to College*. The Sudikoff Family Institute for Education & New Media. Los Ángeles, pp.1-102
- Schmithorst, V.J., Holland, S.K. y Dardzinski, B.J. (2008) *Developmental differences in white matter architecture between boys and girls*. *Human brain mapping*, nº29 pp.696-710
- Skiöld, B., Alexandrou, G., Padilla, N., Blennow, M., Vollmer, B. et al. (2014) *Sex Differences in Outcome and Associations with Neonatal Brain Morphology in Extremely Preterm Children*. *Journal of Pediatrics*, Vol.14, nº5, pp. 1-1018
- Sommer, E.C., Aleman, A., Bouma, A. y Khan, R.S.(2014) *Do women really have more bilateral language representation than men? A meta-analysis of functional imaging studies*. *Brain*, nº127, pp.1845-1852
- Subirats, M. (2010) *¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate*. RASE. Nº 1, Vol.3, pp. 143-158
- Subirats, M. (2010) *La coeducación hoy: Los objetivos pendientes*. EMAKUNDE. Vitoria-Gateiz, pp. 1-16.
- Subirats, M. (1994) *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*. Revista Iberoamericana de Educación, nº6 pp. 49-78
- Sukhandan, L., Lee, B. y Kelleher, S. (2000) *An investigation into gender differences in achievement. Phase 2: school and classroom strategies*. National foundation for educational research, pp.1-126.
- Taylor, S.E., Klein, L.C., Lewis B.P., Gruenewald T.L., Gurung R.A. et. al (2000) *Biobehavioral responses to stress in females: tend-and-befriend, not fight-or-flight*. *Psychological Review*. Vol.107, nº3, pp.411-429
- Thilers, P.P., MacDonald, S.W.S. y Herlitz, A. (2007) *Sex differences in cognition: The role of handedness*. *Physiology & Behavior*, nº22, pp.105-109

- UNESCO (2003) “*Género y educación para todos: La apuesta de la igualdad*”
- U.S. Department of Education (2005) “*Single-sex versus coeducational schooling: A systematic review*”. Office of planning, evaluation and policy development. Washington, pp.1-128
- Villatoro, F.R. Diferencias entre el cerebro del hombre y de la mujer [En línea] 8 de diciembre de 2013 [Fecha de consulta: 27 de junio de 2015] Disponible en: <http://francis.naukas.com/2013/12/08/francis-en-rosavientos-noticias-para-el-sabado/>
- Voyer, D y Voyer, S. (2014) *Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis*. American Psychological Association (APA), vol. 140, nº4, 1174-1204
- Weil, E. *Teaching Boys and Girls Separately*. The New York Times [En línea] 2 de marzo de 2008 [Fecha de consulta: 30 de junio de 2015] Disponible en: [http://www.nytimes.com/2008/03/02/magazine/02sex3t.html?\\_r=2&pagewanted=all&](http://www.nytimes.com/2008/03/02/magazine/02sex3t.html?_r=2&pagewanted=all&)
- William, D. (2000) “*Assessment: social justice and social consequences: review essay*” British Educational Research Journal. Vol.26, nº5, pp. 661-663.

## **5.2. Fuentes normativas**

### *Estatales*

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Decreto 254/2012, de 13 de diciembre, por el que se regula la admisión de alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, de educación primaria, de educación secundaria obligatoria y de bachillerato reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación en Galicia.

Decreto 37/2008, de 4 de abril de 2008, por el cual se establece el régimen de admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres.

Decreto 66/2007, de 14 de junio, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes no universitarios públicos y privados concertados del Principado de Asturias

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto 77/2004, de 24 de febrero por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios.

Decreto 252/2004 de 1 de abril, por el cual se establece el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes en las enseñanzas sufragadas con fondos públicos en Cataluña.

Decreto 22/2004, de 2 de marzo, de admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, modificado por Decreto 19/2005, de 15 de febrero.

Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica de autonomía del paciente.

Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo.

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

### ***Internacionales***

Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU, 2006

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de la ONU, 1984

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1976

Ley Federal de Las Enmiendas de Educación, Título IX, de EE.UU., 1972

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1966

Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la UNESCO, 1960

Protocolo Adicional 1º al Convenio Europeo de Derechos Humanos, 1954

Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), 1948

### **5.3. Jurisprudencia**

#### ***Tribunal Supremo***

STS 1904/2013 de 23 de enero

STS 5498/2012 de 24 de julio

STC 5492/2012 de 23 de julio

STS 2370/2008 de 16 de abril

STS 5967/2006 de 26 de junio

STS 565/1997 de 31 de enero

STS 1994\5278 de 24 de junio

#### ***Tribunal Constitucional***

STC 5492/2012 de 23 de julio

STC 125/2003, de 19 de junio

STC 198/1996, de 3 de diciembre

STC 177/1993 de 31 de mayo

STC 77/1985 de 27 de junio

STC 86/1985 de 10 de julio

STC 5/1981, de 13 de febrero

*Otros tribunales*

STEDH Timishev v. Russia., de 21 Mayo 2015

STEDH, Lautsi v. Italia, de 18 de marzo de 2011

Sentencia del Tribunal Supremo Federal Alemán, de 30 de Enero de 2013

STEDH, Caso Willis v. Reino Unido, de 11 de junio de 2002

STEDH Gaygusuz v. Austria, de 23 de mayo 1996

STEDH Campbell y Cosans v. Reino Unido, de 25 de febrero de 1982

STEDH Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen v. Dinamarca , 7 de diciembre de 1976

Tribunal Supremo de Estados Unidos, Caso Brown et al. v. Board of Education of Topeka et al., 1954

Tribunal Supremo de Estados Unidos, Caso Pierce v. Society of Sisters, 1925

Tribunal Supremo de Estados Unidos, Caso Plessy v. Ferguson, 1896