

Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género

Founding single-sex education: a debate about LOMCE from a critical gender mainstreaming

Mar Venegas¹

Purificación Heras²

Resumen

La reforma educativa que ha supuesto la LOMCE desde su aprobación en diciembre de 2013 ha abierto importantes debates educativos y sociales sobre los cambios que supone con respecto a la LOE (2006), de entre los cuales cabe destacar la financiación con fondos públicos de las escuelas que segregan por sexo (single-sex). En este artículo empezamos analizando los cambios introducidos por la LOMCE desde una perspectiva crítica de género; a continuación, centramos el análisis en el debate sobre la financiación pública de la escuela segregada desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades en democracia; finalmente, concluimos defendiendo la coeducación como modelo que hace efectiva la igualdad de oportunidades frente a esa escuela segregada.

Palabras clave: LOMCE, coeducación, segregación educativa

¹ Universidad de Granada (Granda). Email: mariter@ugr.es

² Universidad Miguel Hernández (Elche). Email: p.heras@umh.es

Abstract

The Organic Act on the Improvement of Quality in Education (LOMCE in Spanish acronym) is the recent educational policy reform in Spain. Since its sanction in 2013, the Act has opened some key educational and social debates about the changes it means in relation to the Organic Act on Education (LOE, 2006). Among these changes, it is worthy to highlight one: the founding of single-sex schools, segregated by sex, with public funds. In this paper, we start by analysing the changes introduced by the LOMCE from a critical gender mainstreaming; next, we focus the analysis on the debate of the public founding of single-sex schools from the perspective of equal opportunities in democracy; we finally conclude the paper by defending the co-educational model of education as the one that makes equal opportunities effective against single-sex schools.

Keywords: LOMCE, coeducation, single-sex education

1. Introducción

La sociedad española "se encuentra frente a tres ámbitos socio-políticos donde los problemas de legitimación son acuciantes, a saber: el Estado de Bienestar, la Democracia y la Ciudadanía" (Venegas, 2015a, p.50). A esta crisis de legitimación contribuye la reforma educativa reciente. Se trata de la Ley Orgánica, 8/2013, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada por el Partido Popular (PP) el 28 de noviembre de 2013, (conocida como "ley Wert" por el ministro que la ha impulsado). No es una ley nueva per se, es una ley que pretende cambiar el modelo de sistema educativo, pero no formulando un texto nuevo, sino introduciendo diversas modificaciones importantes sobre la ley Orgánica, 2/2006, de Educación (LOE), aprobada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en 2006. La ley ha sido aprobada con el único apoyo de los diputados y diputadas del

PP, y una fuerte oposición no sólo del resto de partidos políticos del arco parlamentario sino, más importante aún, de la mayor parte de la comunidad educativa, de manera que la ley no cuenta con ningún apoyo educativo ni social.

En otro lugar, se ha analizado la situación del profesorado en el marco de las políticas de rendición de cuentas y de responsabilización social bajo la LOMCE (Venegas, 2015b), siguiendo la tendencia globalizada de las políticas educativas hacia un modelo neoliberal propio del Nuevo Modelo de Gestión Pública [o New Public Management, en inglés] (Saura y Luengo, 2015; Venegas, 2015b). En este artículo, las autoras se acercan a la LOMCE para analizar el debate educativo y social abierto por esta ley sobre la financiación pública de la escuela segregada por sexo. Para ello, se sitúan en la perspectiva de la igualdad de oportunidades en democracia.

Así pues, el artículo empieza analizando los cambios introducidos por la LOMCE, para lo que nos situamos desde una perspectiva crítica de género. A continuación, analizamos el debate abierto por la LOMCE sobre la financiación con fondos públicos de la educación segregada por sexo (single-sex education); para ello, adoptamos la perspectiva de la igualdad de oportunidades educativas en democracia, que viene defendiéndose y desarrollándose con especial fuerza desde la década de 1960 en el mundo occidental. Para concluir el debate que planteamos en este artículo, proponemos la coeducación como modelo que hace efectiva la igualdad de oportunidades frente a la escuela segregada.

2. Un análisis de la LOMCE desde la perspectiva crítica de género

El debate acerca de la financiación de los colegios concertados que segregan por sexo en España, que apoya la LOMCE, ha llevado hasta los medios y al debate social una serie de cuestiones que venían desarrollándose desde hace años en torno a la educación. Organismos internacionales como la ONU (1979) así lo han reconocido por medio de acuerdos como la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* y, en España, todas las leyes de

educación que hacen suya esta Convención confirman el papel de la escuela en la búsqueda de sociedades igualitarias en todas las leyes educativas que se han promulgado (siete incluyendo la LOMCE) desde que la Ley General de Educación de 1970 introdujese la posibilidad de la escuela mixta en el Estado español en los últimos años de la dictadura franquista.

Por otro lado, este asunto se enmarca en cuestiones abordadas desde la sociología y la antropología de la Educación que podríamos concretar en esta pregunta: ¿Es suficiente con escolarizar a toda la población infantil de manera obligatoria para que la experiencia ofrecida por la escuela sea significativa en cuanto a formar en igualdad, y a que el tratamiento a niños y niñas sea igualitario? La escuela tiene un papel central en la construcción de las identidades generizadas y de los cuerpos sexuados, por lo que para el trabajo por la igualdad es central su colaboración en esta materia para lograr sujetos libres e iguales (De las Heras, 2009; Morgade, 2009; Heras y Padilla, 2014; Subirats, 2014; Venegas, 2014). Por tanto, la respuesta a la dicha pregunta fue que no, lo que motivó el paso de la escuela mixta a la escuela coeducativa (Morgade, 2009).

Las teorías feministas han buscado el origen de la subordinación y la opresión de género (Maquieira, 2001). Un lugar común a todas esas teorías es el cuestionamiento de las tesis sociobiologicistas, que parten de la diferencia biológica para justificar la desigualdad socioestructural, la cual se materializa en formas de discriminación en instituciones y prácticas (Venegas, 2015a). En este proceso, los análisis desde la perspectiva crítica de género han sido centrales. Cabe empezar, pues, partiendo de una definición holística de género, para lo que seguimos a Lourdes Benería:

Conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales. En segundo

lugar, este proceso supone jerarquización de estos rasgos y actividades de tal modo que a los que se definen como masculinos se les atribuye mayor valor (Benería, 1987, p.46, cf. Maquieira, 2001, p.159).

De este modo, el género es un instrumento que nos permite analizar cualquier fenómeno social, en este caso la educación. Amparo Blat (1994) hace un balance de la lucha por la igualdad de oportunidades en educación y señala que el origen de la preocupación por la no discriminación y la igualdad oportunidades data del siglo XIX, cuando se empieza a defender la idea de que *"ofrecer la misma educación a los dos sexos es condición necesaria y suficiente (...) De ahí surgió la escuela mixta"* (pp.124-125).

Con posterioridad, se han sucedido profundos cambios sociales, culturales, políticos y económicos, emergiendo una nueva concepción del sistema educativo como democrático, igualitario y obligatorio, en el que la educación se afirma como derecho de todas las personas, y es regulado por el Estado. Educación y alfabetización empiezan a considerarse indicadores de modernidad política, calidad y nivel de vida. Sin embargo, como señala Blat, a mediados de la década de 1990, *"una de las cuestiones fundamentales que centran el debate sobre la discriminación de las mujeres es la insuficiencia del sistema de la denominada escuela mixta"* (p.126), que sólo promueve la igualdad formal, pero discrimina sutilmente. De ahí que la investigación educativa feminista afirme que la escuela mixta es condición necesaria pero no suficiente para la igualdad efectiva, por lo que es necesario avanzar hacia un modelo igualitario como es el de la *"escuela coeducativa"* (p.127), lo que se inició en la legislación española con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE (1990), al recoger la idea de la educación plena para niños y niñas, la educación como mecanismo contra la discriminación y la desigualdad por razón de sexo, y como elemento decisivo para la superación de estereotipos sociales en relación con las diferencias por sexo, y el trabajo hacia un lenguaje inclusivo. Blat (1994) concluye señalando que la meta de la coeducación es *"llegar a la relación entre iguales, defendiendo las diferencias individuales y*

reconociendo las aportaciones que los distintos colectivos de género, de clase, étnicos y culturales realizan” (p.143).

Este marco nos sirve como punto de partida para acercarnos a la situación actual planteada por la LOMCE y plantear otras preguntas: ¿La financiación de la escuela que segrega por sexo, y la cancelación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, son los únicos retrocesos frente a la igualdad que presenta la LOMCE? O ¿son síntomas de algo más, subyacente a estas medidas, y que atenta contra la igualdad de forma generalizada? Este apartado tratará de contestar a estas preguntas a partir del análisis de los cambios introducidos por la LOMCE, y las posibles consecuencias de sus decisiones para mantener la desigualdad social entre los sexos, para lo cual realizamos un análisis crítico de algunos elementos discursivos de la ley de 2013, a fin de poner de manifiesto el tema que nos ocupa en este artículo.

En este campo, la LOE se caracterizó por el avance de medidas orientadas a la formación en igualdad y el desarrollo afectivosexual del alumnado, lo que se muestra desde el primer párrafo de su preámbulo, y continúa con el desglose de principios y valores que la sustentan, así como por prácticas como la asignatura de educación para la ciudadanía y otras especificaciones, lo que supuso un avance en el respeto a la diversidad y las diferencias. Es decir, la LOE desarrolla una serie de ‘prácticas discursivas’ en palabras de Graciela Morgade (2009) y se manifiestan en tres tipos de curriculum: formal, oculto y evadido. Vamos a seguir este esquema para exponer nuestros resultados.

2.1. El curriculum formal en la LOMCE

El curriculum formal, o explícito, se refiere a las materias que se ofertan, y describe una serie de rasgos que sirven para analizar esas materias en relación a la coeducación: el modelo de análisis de la realidad, la selección de obras de la literatura y del arte; la procedencia por sexo de los conocimientos aportados; la predominancia de acciones inclusivas o exclusivas en materias como la educación

física y las tecnologías; la existencia de asignaturas diferenciadas o no por sexo; y, por último, el tipo de lenguaje utilizado.

El curriculum oculto se refiere a los contenidos que la escuela enseña sin incluirlos deliberadamente en el "temario": sesgos en las expectativas de rendimiento y comportamiento de chicas y chicos, incluso en el uso diferencial del lenguaje para dirigirse a unos y otras; una construcción de la ciencia que toma el cuerpo masculino como la norma, lo que se expresa en imágenes en los libros de texto y en los materiales educativos. Mientras que el currículum evadido se refiere a los contenidos que son relevantes para la vida de las personas, y que la escuela no afronta, o lo hace de manera parcial y orientada por la problematización y negatividad de la misma, como son la sexualidad y la educación afectivosexual (Morgade 2009).

El curriculum formal de la LOMCE se caracteriza por gran corrección política tanto en el preámbulo, como en el cuerpo de la Ley, al mantener las cuestiones aportadas por la LOE sobre la formación en igualdad y el desarrollo afectivosexual con pequeñas matizaciones, incluyendo avances en este terreno como la formación para la resolución pacífica de conflictos, contra la violencia de género y contra el acoso escolar. Sin embargo, dos de sus modificaciones respecto a la LOE, la incorporación de la Religión como asignatura a cursar y evaluar y la cancelación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, suponen un retroceso en materia de igualdad, al anular la posibilidad de abordar las relaciones de género con espíritu crítico.

Por otro lado, la flexibilización de las trayectorias *para que cada estudiante pueda desarrollar todo su potencial*, significa otra separación instaurada por esta reforma enmarcada en el camino a la desigualdad. El desarrollo de los llamados programas de mejora del aprendizaje y rendimiento en el segundo y el tercer año de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional y, la transformación del actual cuarto curso de la ESO en un curso fundamentalmente propedéutico con dos trayectorias bien

diferenciadas suponen, según la LOMCE, una diversificación que permitirá que el/la estudiante reciba una atención personalizada, para que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones, lo que favorecerá su progresión en el sistema educativo.

Esta cuestión operativiza la declaración de principios de esta Ley en su carácter competitivo y meritocrático, marcando unos parámetros que no buscan la igualdad sino mantener las diferencias que las desigualdades estructurales propician. De esta manera, la inclusión en la escuela y la obligatoriedad de la escolarización pierden parte de su cometido en la búsqueda de la igualdad de oportunidades al separar por niveles de logro, lo que se ratificará con las reválidas y se manifiesta en las orientaciones en cada ciclo. Así lo recoge la LOMCE en sus principios y fines de la educación en el apartado b del CAPÍTULO I:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

Una orientación que considera la equidad como dar a cada cual lo que le corresponde dependiendo de sus resultados, y no que valora desde la igualdad las capacidades de cada cual. La consecuencia es orientar hacia rutas diversas sujetas a jerarquizaciones de unas sobre otras a partir de criterios de competitividad y empleabilidad. Esta segregación fundamenta maneras diferentes de educar y de formar a unas personas y a otras, lo que se manifiesta en su extremo en la segregación por sexo.

2.2. El curriculum oculto de la LOMCE

Este nivel está muy velado al no recoger expresamente valores y principios, si bien en su Preámbulo expresa las expectativas de formar sujetos competitivos.

Esta omisión se justifica por proclamarse guiada por los más estrictos criterios de calidad porque *se fundamenta en evidencias y toma las mejores prácticas comparadas*, proclamando así unas cualidades que al ser proclamadas en ella no estuvieran en la ley anterior. Unos criterios además que suponen una estandarización que homogeneiza, por un lado (Saura y Luengo, 2015), y segrega, como venimos mostrando.

Esta actuación, eludiendo todo lo que suponga o resuene a valores y principios, no hace sino crear una falsa sensación de objetividad y de ausencia de valores, cuando la realidad es la contraria: si no se exponen valores e ideología lo que ocurre es que se mantienen los hegemónicos de cada grupo sin exponerlos para su consideración. En este caso, se trata de aquellos valores que mantienen la enseñanza transmitida a lo largo del tiempo en España, criterios y modos de afrontar la vida y las relaciones sociales, la visión del cuerpo humano y el sistema sexoafectivo derivados del sistema patriarcal asentado en la religión católica. Una construcción que sigue las cinco ideologías sobre la sexualidad que Gayle Rubin describió hace tiempo: la negatividad sexual, la falacia de la escala extraviada, la valoración jerárquica de los actos sexuales, la teoría del dominó del peligro sexual y la ausencia de un concepto de variedad sexual benigna (Rubin, 1996).

Por tanto, la LOMCE está llena de principios que motivan la ley y que orientan su formulación lo que se inicia en el preámbulo con la mirada individualista y el énfasis en la competitividad, y unas posiciones contrarias al desarrollo de relaciones sociales igualitarias con formación afectivosexual que conlleve personas libres y autónomas.

2.3. El currículum evadido

La LOMCE recoge, ya en su título, una declaración de intenciones que deja ver los valores y principios, la idiosincrasia, competitiva, neoliberal y desigualitaria, que la caracteriza. Sigue con la idea de que supone una reforma del sistema educativo que pretende ser gradualista y prudente, basada en el sentido común y

sostenible en el tiempo, cuyo éxito se medirá en función de la mejora objetiva de los resultados de los alumnos y alumnas.

Si seguimos las propuestas de análisis crítico del discurso que propone Van Dijk (1996), la presentación de la LOMCE parece llevar implícita la idea de que las Leyes educativas anteriores no habían sido consensuadas, ni eran sostenibles ni sensatas, al utilizar la LOMCE adjetivos como gradualista y prudente para referirse a sí misma.

Una cuestión relevante es la referencia al sentido común, lo que no puede sino referirse a las consideraciones y propuestas de un *solo sentido común*, es decir, la manera de ver y concebir el mundo hegemónica defendida en el Congreso por el Partido Popular. En el ámbito educativo, el sentido común tiene mucho que ver con una manera de representar y asumir las desigualdades y comprender y definir las diferencias entre sujetos, así para Morgade:

El sentido común, por décadas, asentado en una visión liberal del mundo, tendió a interpretar que las dificultades escolares se deben a una naturaleza que "no da", a una voluntad insuficiente o inexistente, o a ciertos rasgos personales que signarían un destino ineluctable de fracaso. Inversamente, la inteligencia, o el talento, serían también dotes "naturales", "dadas", que tampoco la escuela genera sino que, como mucho, puede cultivar (Morgade, 2009, p.21).

Estas ideas aparecen en el inicio del preámbulo de la LOMCE y justifican la separación que señalamos que aparecía en el curriculum formal:

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias.

Las diferencias entre las personas existen y no deben ser despreciadas en la educación, si bien esta situación sujeta a la igualdad no debiera ir acompañada de una valoración de las capacidades y habilidades de cada cual, como ocurre con las

reválidas que plantea esta misma ley, que implica una evaluación de las capacidades y competencias de las personas a partir de un estándar propuesto.

Este sentido común también justifica una serie de diferencias entre los sexos que justifican la separación en el aula, y ello a pesar de la existencia de literatura feminista de interés que muestra que mujeres y hombres tienen las mismas capacidades, y que las diferencias biológicas no incluyen aspectos diferenciales ni cognitivos ni relacionales relevantes que justifiquen la necesidad de la segregación escolar por sexo (Jackson, 2002; Subirats, 2010; Rodríguez-Martínez, 2011; Venegas, 2014, 2015a; Joel, 2016), esto es, que la biología no es ni puede ser el destino social de mujeres y hombres. Hombres y mujeres poseen capacidades diversas, pues representan la diversidad social. Esas capacidades diversas requieren una atención diferenciada, incluso para llegar a sustentar las ideas recogidas en el apartado 3 del artículo 84 de la LOMCE:

3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. 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.

Esta parte sustenta la posibilidad de segregar en la LOMCE y lo hace de manera, no solo que posibilite la financiación pública de los colegios que así actúen, sino siguiendo los mandatos de la Constitución Española de 1978 al utilizar la estrategia de re-definir el término discriminación. El resultado es que según esta Ley, estos centros no pueden ser excluidos de la financiación quienes así actúen:

En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto.

El argumento central aquí constituye uno de los aspectos más relevantes de la LOMCE, que ha incorporado la capacidad de elección de las familias, y su papel en la educación, como uno de sus rasgos y el elemento más fuerte en su exposición en el terreno que nos ocupa. En este sentido, la Ley concluye con la obligación a estos centros de presentar medidas para evitar la discriminación: *"A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad"*. Sin embargo, no hay evidencia suficiente de que los centros estén considerando seriamente este aspecto y den cuenta de ello. El resultado es una práctica educativa cotidiana claramente contraria a la igualdad que reconoce explícitamente la Constitución Española de 1978, en su artículo 14. En este sentido, el ARTÍCULO 2 de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de 1960, firmada por España en 1969, y tomada por el PP como argumento para justificar que no hay discriminación en la segregación, plantea que:

- a. La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes.

Estos criterios, que en 1960 sustentaban la igualdad, pretendían definir lo que por entonces se consideraba el curriculum oculto, que consistía en controlar la formación del profesorado. Un ejemplo concreto que hace difícil este control se recoge en la pregunta: ¿qué posibilidades hay de que el profesorado de tecnología, de física o de deporte sea un varón o, al contrario, que el profesorado de historia o literatura sea una mujer? ¿Cómo evitar relacionar unas áreas de conocimiento con un sexo u otro? El modelo heterosexista en la formación tiene muchos ámbitos de actuación, los cuales son difíciles de controlar. En este sentido, la LOMCE no

manifiesta que vaya a controlar el sexo de quien imparta cada asignatura, lo que lleva a plantear que los criterios enfatizados en este párrafo, al no estar contemplado cómo se han de evaluar, quedan lejos de los criterios de control a los que cada centro debe someterse. ¿Qué significa programas equivalentes? ¿Cómo valorar la calidad en cuanto a la igualdad? Estas dos preguntas también son claves, en la medida en que la LOMCE no recoge cómo se interpretan y materializan sus aspectos más controvertidos.

Una cuestión que hay que resaltar también es que, desde 1960, se han desarrollado otras Convenciones y acuerdos, ratificados por España, entre los que cabe destacar aquí la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra La Mujer (CEDAW), en cuyo preámbulo plantea: *"(...) que para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia"*, una tarea en la que la escuela es fundamental, ya que las identidades sexuales se construyen, no sólo por lo explícito sino, en gran parte, por las culturas sexuales en las que los sujetos se desarrollan, y los valores que transmiten:

no sólo en el curriculum sexual formal (en su aspecto de educación sexual) sino también las culturas sexuales tanto de los profesores como de los alumnos, que son intrínsecas a la dinámica de la escuela, por ejemplo en lo que se refiere al control, la resistencia y la disciplina (Epstein y Jonson, 2000, cf. Morgade, 2009, p.37).

Una cultura sexual que traslada los valores que se supone que cada sexo debe desarrollar, así como la pedagogía para desarrollarlos. La LOMCE, sobre todo en el contexto de la escuela segregada por sexo, apoya la formación de unas identidades sustentadas en esos valores hegemónicos, en los que es difícil que se produzca alguna variación y disidencia sobre los criterios establecidos, lo que plantea una importante ruptura con el sistema patriarcal y define un mundo en el que la igualdad suponga compartir espacios a lo largo de toda la vida. En su artículo 4, señala:

1. La adopción por los Estados Partes de medidas especiales de carácter temporal encaminadas a acelerar la igualdad de facto entre el hombre y la mujer no se considerará discriminación en la forma definida en la presente Convención, pero de ningún modo entrañará, como consecuencia, el mantenimiento de normas desiguales o separadas; estas medidas cesarán cuando se hayan alcanzado los objetivos de igualdad de oportunidad y trato.

No es necesario seguir insistiendo en los planteamientos de la CEDAW que expone muchos más argumentos contra la LOMCE. Concluimos, por tanto, planteando, en primer lugar, que la segregación por sexo es una estrategia clave para mantener los estereotipos y las creencias que fundamentan una desigualdad en facultades y en capacidades de mujeres y hombres, y que minusvaloran los elementos considerados femeninos, esto es, mantienen un modelo social propio de los sistemas patriarcales donde los roles y estatus están perfectamente definidos según una lógica jerárquica del poder. En segundo lugar, la postura que refleja esta segregación incluye otra homogeneización tal como ha sido descrita para las escuelas que consideran a 'la mujer' y 'el hombre' como un todo homogéneo. No nos referimos únicamente a diversidad sexual en relación con las orientaciones sexuales que no respondan a la heterosexualidad obligatoria, sino que nos referimos, también, a feminidades y masculinidades no hegemónicas sino diversas, las que no responden a las maneras de estar en el mundo que propone el sistema de género dominante. En tercer lugar, que los cambios introducidos en la LOMCE en todos los niveles analizados sobre el curriculum que plantea, sustentan una escuela que ha dejado de lado la formación de sujetos igualitarios.

Para finalizar este apartado, podemos concluir respondiendo a la pregunta que nos planteábamos acerca de si la LOMCE se apoyaba en otros argumentos segregadores para refrendar la financiación de centros que separan por sexo, lo que lo hemos demostrado que sucede.

3. Financiación pública y escuela segregada bajo la LOMCE

3.1. La situación antes de la aprobación de la LOMCE

El debate educativo que nos ocupa aquí está relacionado con otro debate educativo: el *Pacto por la Educación*, asignatura pendiente en España y que el anterior gobierno socialista intentó aprobar (Ministerio de Educación, 2010). Su objetivo 2.12., proponía:

Asegurar la educación inclusiva, el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, y procurar los medios y recursos adecuados para que todos los centros educativos puedan garantizar la plena incorporación, en condiciones de igualdad de oportunidades, de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (p.9).

De hecho, su ideario recogía los principios desde los que nos situamos también en este artículo: "La Constitución de 1978 incorporó, en su artículo 27, un conjunto de principios referidos al sistema educativo que los distintos gobiernos democráticos hemos desarrollado desde entonces" (p.3). Y reconocía la importancia de garantizar estos principios en los centros financiados con fondos públicos, idea clave que enlaza con el debate sobre la financiación pública de los centros segregados:

Si bien en nuestro país se han realizado avances legislativos importantes en los últimos años en materia de educación, igualdad de oportunidades, no discriminación, y accesibilidad universal, debemos seguir avanzando en la aplicación práctica de estos principios hasta conseguir una verdadera inclusión educativa.

En ese sentido, el Pacto Social y Político por la Educación tiene entre sus objetivos el aseguramiento de la educación inclusiva, el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, y el establecimiento de los medios y recursos necesarios para que *los centros educativos sostenidos con fondos públicos puedan garantizar la plena incorporación e inclusión, en condiciones de igualdad de oportunidades y no discriminación, de todos los estudiantes*³ (p.42).

³ Énfasis de las autoras.

Con este planteamiento, la LOE (2006) se mostraba contra toda "discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición" para admitir al alumnado en los centros educativos. Sin embargo, la LOMCE (2013) supone un profundo retroceso en la lucha por la igualdad y la no discriminación al blindar los conciertos con centros educativos que segregan por sexo. Aunque todos los factores que intervienen en este debate están interrelacionados, conviene diferenciarlos para analizarlos de manera sistemática.

3.1.1. Los factores económicos del debate

Destaca el ejemplo de la Comunidad Valenciana, donde:

La crisis económica de la Generalitat desde mediados de 2011 ha hecho que el sistema educativo reciba desde hace año y medio todo tipo de ayudas y subvenciones con retraso. Sin embargo, el Consell financia desde 1999 más de una decena de centros concertados considerados de élite, en su mayoría vinculados a la prelatura del Opus Dei o al ideario humanista cristiano (Caballer, 2012, s/p⁴).

Mientras, algunos partidos de la oposición y la mayor parte de la comunidad educativa han denunciado recortes continuos en la educación pública a favor de la privada, como parte de una tendencia mayor hacia la privatización del sector público (Ball y Youdell, 2007). A lo que Wert ha respondido considerándolo una opción de libertad (Agencias, 2012). La clave radica en si esta decisión en la gestión pública puede considerarse discriminatoria o no:

El parlamentario [el socialista Miguel Soler] ha preguntado al ministro [Wert] cómo puede mirar a la cara "a los miles de padres y madres que están en el paro, que llevan a sus hijos a centros públicos, que han perdido la beca de comedor, que han pagado un 21% de IVA en material y que van a tener menos profesores, y seguir diciéndoles que va a financiar escuelas a las que sólo pueden acceder algunos privilegiados amigos suyos". "Cuando se

⁴ En todas las citas de este apartado que proceden de periódicos digitales no es posible aportar el número de página.

excluye a un niño o niña de una clase por razón de sexo, eso se llama discriminación", ha manifestado Soler, quien ha recordado las dos sentencias del Tribunal Supremo que niegan las ayudas del Estado a colegios que separan por sexos. A su juicio, "los recortes van a impedir a la escuela pública ser el motor de la igualdad de oportunidades en este país" (Agencias, 2012, s/p).

3.1.2. Los factores jurídicos del debate

La LOMCE blinda el modelo de financiación pública de la educación segregada que, bajo la LOE, era considerado ilegal por el Tribunal Supremo. Dado que el Estado español tiene descentralizadas las competencias educativas, la normativa ministerial, supervisada por el Tribunal Supremo y el Constitucional, es interpretada por las consejerías de educación de las Comunidades Autónomas y sus respectivos Tribunales Superiores de Justicia autonómicos. Si a ello le sumamos el hecho de que los gobiernos autonómicos son de diversa orientación política y, por ende, entienden la legislación educativa de manera diferente, la complejidad ante el debate que nos ocupa es aún mayor.

Así, por ejemplo, en 2012, con la LOE en vigor pero gobernando ya el PP en España, el Tribunal Supremo emitió dos sentencias referidas a dos centros de Cantabria y Andalucía, que les negaba el concierto económico con la Administración correspondiente con fondos públicos, al tiempo que dos sentencias del Tribunal Superior de Xustiza de Galicia avalaban la concesión de dinero público a cinco escuelas de orientación religiosa, vinculadas al Opus Dei, que segregaban por sexo (Ríos, 2012). Una situación similar se podía encontrar en la Comunidad Valenciana (Caballer, 2012), también gobernada por el PP, donde desde 1999 se venían subvencionado centros vinculados al Opus Dei que segregaban en función del sexo; o en la Comunidad de Madrid.

De hecho, en 2012 había en España más de 70 centros educativos segregadores con concierto económico (Álvarez y Barroso, 2012; Planelles y Aunió, 2012). En la actualidad, se estima que existen unos 170 colegios e institutos single-

sex⁵ en España, si bien, menos de la mitad están subvencionados por las Administraciones. El conflicto y el debate consecuentes radican, pues, en el hecho de que centros de titularidad privada sean financiados con dinero público (Planelles, 2014). Las comunidades que firman conciertos con escuelas que segregan aluden que están fuera del proceso abierto por el Tribunal Supremo en que se vieron implicadas Cantabria y Andalucía; sin embargo, desde el anterior Ministerio de Educación del gobierno socialista se insistía en el hecho de que la legislación es la misma para todo el Estado (Caballer, 2012).

3.1.3. Los factores ideológicos del debate

En su artículo publicado en el diario El País, Alandete y Nogueira (2012) denunciaban un foro ultraconservador que defendía la vuelta de las mujeres al que suponían es su espacio natural: el hogar. Según ellos, las tesis que defiende este foro suponen un "rearme ideológico, con ingredientes de moral, religión y ultraconservadurismo" que supone la segregación escolar que introduce la LOMCE, en que la autenticidad de la feminidad se remite, de nuevo, al espacio doméstico del hogar. En definitiva, señalan ellos, se trata de una vuelta al nacional-catolicismo del franquismo, basado en la esencialización de los roles de género. De manera que, "justo cuando constatamos que con la escuela mixta se ha dado un gran salto adelante en el rendimiento escolar de chicos y chicas, se inicia de nuevo el debate sobre la conveniencia de la escuela segregada" (Subirats, 2010, p.145).

Sin embargo, el argumento que se esgrime es el del temor a que el nivel educativo del alumnado, masculino, siga bajando, tal como muestran los indicadores escolares internacionales (Jackson, 2002; Rodríguez-Martínez, 2011). Este rearme ideológico supone una vuelta a las tesis sociobiologicistas que han defendido y legitimado históricamente los destinos sociales diferenciados en función del sexo. A ello se suma el hecho de que, en la actualidad, los avances en neurociencia intentan convencernos, con nuevos argumentos biologicistas, de una

⁵ Es decir, que aceptan alumnado de un solo sexo.

supuesta diferencia natural en la maduración del cerebro de niños y niñas, así como diferencias naturales de comportamientos y actitudes, que explican el carácter perjudicial de la educación mixta, e interfieren en los niveles de rendimiento académico (Subirats, 2010). Unido a las ideologías religiosas que defienden la escuela segregada (Subirats, 2010; Rodríguez-Martínez, 2011).

Estos argumentos biologicistas se enmascaran bajo la defensa de la libertad de elección de centro por parte de las familias, que conlleva la libertad de elección de modelo educativo y de valores que, sin embargo, supone un grave atentado contra la igualdad, la presencia de la diversidad en los centros educativos, y la justicia social, principios todos ellos definitorios de la escuela democrática, que ha de ser pública, universal, gratuita e igualitaria.

Pese a todo, Wert reafirmó la dimensión ideológica de la reforma, al reiterar su disponibilidad "a cambiar la ley de enseñanza si es necesario para que los colegios que separan en función del sexo puedan seguir recibiendo subvenciones públicas" (Del Pozo, 2012, s/p). Es decir, hacer una ley a la carta para mantener los supuestos ideológicos de los sectores más conservadores de la sociedad española, aun cuando atenta, de forma antidemocrática, contra la garantía de igualdad de oportunidades constitucional. Wert insistía en que dejaba en manos de las Comunidades la decisión de establecer conciertos con escuelas diferenciadoras, o no.

3.1.4. Los factores pedagógicos del debate

La dimensión ideológica sienta los pilares de la dimensión pedagógica de la reforma, referida a la libertad de elección de centro por parte de las familias:

los defensores de este modelo aducen que la separación está extendida en países como Inglaterra o Estados Unidos. Y fundamentan sus bondades en las investigaciones que sostienen que las diferencias cognitivas entre sexos hacen que aprendan mejor por separado. Sin embargo, no existe un consenso científico. La revista *Science* publicó a finales de 2011 el artículo *La pseudociencia de la escolarización por sexos*, en el que se señalaba —como

también ha hecho la OCDE— la inconsistencia de los trabajos que muestran mejoras académicas en las escuelas separadas (Planelles, 2013, s/p).

3.2. El marco normativo de la igualdad

Wert se ha defendido aludiendo a la "convención contra la discriminación en la enseñanza de la UNESCO, que señala en su artículo 2 que no constituye discriminación el ofrecer educación diferenciada 'siempre y cuando se haga de una forma equilibrada y no suponga una situación de ventaja o desventaja para niños y niñas'" (Planelles, 2013, s/p).

El Tribunal Supremo rechazaba este tipo de conciertos bajo la LOE (2006), basándose en un artículo de esta ley que prohibía la discriminación por cualquier razón (también por sexo) en el proceso de escolarización de los centros sostenidos con fondos públicos, mientras que la patronal Fomento de Centros de Enseñanza, vinculada al Opus Dei, se muestra fuertemente a favor, dispuesta incluso, mediante las asociaciones de madres y padres de esos centros, a personarse ante el Tribunal Constitucional para defender los conciertos, dada la disparidad de sentencias por Comunidades (Planelles y Aunión, 2012).

La cuestión es que, como hemos señalado en el apartado anterior, España firmó en 1969 la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de 1960. En relación a ello, Noelia Fernández-González y Nuria González (2015) señalan que el Informe Sombra (Plataforma CEDAW, 2014) hace una denuncia sobre cómo la LOMCE favorece la segregación sexual (donde segregación connota discriminación), al financiar con fondos públicos las escuelas que separan por sexo. Las autoras apuntan la clave de la defensa que, desde el PP, se ha hecho para considerar legítima, en la LOMCE, esta opción discriminatoria de financiación de la educación, al ampararse en el artículo 2 de Convención de la UNESCO de 1960, sobre la lucha contra las discriminaciones en la enseñanza, según la cual la educación diferenciada por sexo no es discriminatoria si ofrece opciones "equivalentes" de acceso a la enseñanza, así como personal docente, locales y equipos de igual calidad, que permitan seguir programas de estudio iguales o

equivalentes. Frente a ello, continúan Fernández-González y González (2015), el PSOE considera inconstitucional la nueva redacción del artículo 84.3 en la LOMCE, ya que contraviene el artículo 10.c de la CEDAW en su compromiso por promover la escuela mixta. Queda en el aire, sin embargo, en qué condiciones entiende el PP que no es discriminatoria la opción por la escuela segregada, tal como hemos planteado en el apartado 1.3.

3.3. La situación tras la aprobación de la LOMCE

Una vez aprobada la LOMCE en 2013 la situación cambia radicalmente, en la medida en que esta nueva ley educativa establece que no es posible discriminar a los centros y a las familias por su modelo pedagógico ni darle un trato menos favorable (Europa Press, 2015). Así, con esta ley, el Tribunal Constitucional se ve abocado a avalar el 'blindaje' que introduce el PP con ella, haciendo *legal* la financiación de los centros que segregan por sexo (López, 2016), de manera que el Tribunal Constitucional dio la razón a los centros educativos que segregan por sexo en Andalucía, frente al criterio de la Junta de Andalucía, por su negativa a mantener la financiación pública a la 'educación diferenciada', tras el blindaje del gobierno del PP a esta financiación mediante la ley de los Presupuestos Generales del Estado de 2013, cuyo artículo 17 establece que el sistema de conciertos "será plenamente aplicable a la financiación de todos los centros concertados incluidos los de educación diferenciada que escolarizan alumnos de un solo sexo" (López, 2016, s/p).

Por tanto, la polémica de la LOMCE con respecto al concierto con los centros que segregan por sexo estaba ya presente en la negociación misma de la ley, pues el ministerio encabezado por Wert no sólo blindaba el concierto en el futuro, sino que incluía una cláusula para que los centros que lo habían perdido al aplicar diversas sentencias judiciales en 2013 lo pudieran recuperar rápidamente (Planelles, 2014). Según María Luisa Balaguer, catedrática de Derecho Constitucional de la Universidad de Málaga, el problema es que el Supremo no parte de la Constitución,

de manera que no puede ser legal sostener con fondos públicos una enseñanza que se opone al artículo 14 de la Constitución, según el cual todos los españoles y las españolas somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición. Sin embargo, los defensores de esta escuela segregada recurren también a la Constitución, en su artículo 27, que establece el derecho de padres y madres a que sus hijos e hijas reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, esto es, a la libertad de elección de centro. Balaguer no habla de los pronunciamientos del Tribunal Constitucional en 2016, sino de las sentencias del Tribunal Supremo de 2012 (STS 4591/2011 y 5423/2011). El debate legal radica en que:

La LOE, aprobada por el PSOE en 2006, decretaba en su artículo 84 que “en ningún caso habrá discriminación (...) por razón de sexo” en la admisión de alumnos. El Tribunal Supremo entendió que el artículo 84 de la LOE excluía la posibilidad de concertación para centros segregados. “Esa imposibilidad de obtener conciertos tampoco perturba ningún derecho constitucional de los padres que conservan el derecho de libre elección de centro y el de los titulares de la creación de centros con ideario o carácter propio”, añadió el alto tribunal.

La LOMCE establece que la educación diferenciada por sexos no podrá implicar “en ningún caso” una “desventaja (...) a la hora de suscribir conciertos” (Planelles, 2014, s/p).

Ahora bien, no debemos perder de vista que cuando el PP apela a la libertad (de elección), nos retrotrae, en definitiva, al viejo debate decimonónico, antropológico incluso, entre libertad (modelo [neo]liberal) e igualdad (modelo progresista). Ahí radica, pues, el fondo del debate y la consecuente toma de decisiones políticas que, en última instancia, define el modelo de Estado, Democracia y Sociedad que queremos para España.

4. Concluyendo: la igualdad de oportunidades en la [co]educación frente a la escuela segregada

Como ya señaláramos en otro lugar (Venegas, 2015a), y decíamos más arriba, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad son, desde la década de 1990, los dos pilares fundamentales de la sociedad democrática, al tiempo que garantizan la justicia social, ya que igualdad y diversidad nos remiten a la inclusión social (Venegas, 2012). Ahora bien, como defiende Marie Duru-Bellat, hablamos aquí de una diversidad que pone el acento, no sobre la diferencia cultural, sino sobre las desigualdades estructurales para defender el acceso de todas las personas, en igualdad de condiciones, a la educación formal (Duru-Bellat, 2010). En una línea similar, François Dubet entiende la diversidad como confrontación y debate entre igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones (2010). Entendemos la diversidad, pues, como reconocimiento de la riqueza humana desde la defensa de la igualdad estructural, no como diferencia cultural individualizante. Por su parte, Mariano Fernández Enguita (2002) relaciona igualdad con justicia social, y diversidad con identidad, libertad y responsabilidad individuales, mientras que, señala, el neoliberalismo propone políticas de intervención de la desigualdad educativa basadas en la equidad, esto es, en una redistribución meritocrática.

En este marco, cabe profundizar en la relación entre igualdad, género y educación, para terminar este artículo argumentando la importancia de promover la escuela coeducativa frente a la que segrega por sexo para garantizar la igualdad de oportunidades en democracia. Afirmamos esto porque el sistema de género imperante en la sociedad utiliza las diferencias entre hombres y mujeres para discriminar a las últimas, por lo que la educación debe participar de manera activa en la formación en igualdad de los sujetos. En nuestro análisis, hemos mostrado cómo la LOMCE desarrolla un curriculum que no favorece la igualdad, ya que sus prácticas discursivas son contrarias a una formación que no se trata sólo de aprender lo que significan algunos términos, sino aprehender valores, romper estereotipos y creencias, y sobre todo maneras de establecer relaciones que no sólo

han de ser memorizadas. La escuela es un espacio relevante para la pedagogización del cuerpo y de las identidades, incluyendo las generizadas, la separación anómala de las personas en dos grupos, anula la posibilidad de contacto, así como (re)crea una sociedad inexistente.

Esta afirmación nos remite a la propuesta que venimos desarrollando en estas páginas, de manera que concluimos el artículo defendiendo la necesidad de destinar la financiación pública a un modelo de escuela que, frente a la escuela segregada, discriminadora y discriminatoria, sea capaz de garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión y la justicia social, en un sistema educativo propio de una sociedad democrática, esto es, la escuela coeducativa, no sólo mixta en cuanto al sexo, sino diversa en su composición sociológica en una sociedad cada vez más heterogénea.

Referencias bibliográficas

- Agencias (19 de septiembre de 2012). Wert afirma que la educación separada por sexos es "una opción de libertad". *El País*. Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/09/19/actualidad/1348047253_568221.html
- Alandete, D., y Nogueira, C. (24 de mayo de 2012). Un foro ultraconservador llama al regreso de la mujer al hogar. *El País*. Disponible en: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/24/actualidad/1337887882_30_3210.html
- Álvarez, P. y Barroso, F.J. (28 de agosto de 2012). Madrid mantendrá los conciertos a los colegios que separan por sexos. *El País*. Disponible en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/23/madrid/1345726010_252123.html
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación*. Londres: Universidad de Londres. Instituto de Educación.

- Blat, A. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 23-145. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm>
- Caballer, N. (24 de agosto de 2012). El Consell no se plantea suprimir el concierto a colegios que segregan. *El País*. Disponible en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/23/valencia/1345743610_419756.html
- Del Pozo, O. (23 de agosto de 2012). Wert modificará la ley para garantizar la subvención a la educación diferenciada. *ABC*. Disponible en: <http://www.abc.es/20120823/sociedad/abci-wert-reacciones-educacion-201208231734.html>
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2011). La diversité: esquisse de critique sociologique. *Notes & Documents*, 03. Paris: OSC, Sciences Po/CNRS.
- De las Heras, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 9, 45-82.
- Europa Press (17 de julio de 2015). Andalucía recurrirá al Supremo contra los conciertos a la enseñanza segregada. *Eldiario.es*. Disponible en: http://www.eldiario.es/andalucia/Junta-Tribunal-Supremo-segregada-TSJA_0_410159288.html
- Fernández-Enguita, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 56-60.
- Fernández-González, N. y González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
- Heras, P y M.J. Padilla. (2014). Contra la violencia, la formación en igualdad, en Isonomía. *Eliminar obstáculos para alcanzar la igualdad*, 3, 79-95.
- Jackson, C. (2002). Can Single-sex Classes in Co-educational Schools Enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys? An Exploration of Pupils' Perceptions. *British Educational Research Journal*, 28(1), 37-48.
- Joel, D. (2016). Sex beyond the genitalia: The human brain mosaic; *PNAS*, 112 (50), 15468-15473.

- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), *Ley 14/1970, de 4 de agosto* (BOE, 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre* (BOE, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica de Educación (LOE), *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo* (BOE, 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre* (BOE, de 10 de diciembre).
- López, T. (12 de enero de 2016). El Constitucional avala el 'blindaje' que hizo el PP para la financiación de los centros que separan por sexos. *El Mundo*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/01/12/5694da3522601dd75e8b4595.html>
- Maquieira, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En C. Beltrán y V. Maquieira (Eds.), *Feminismos* (pp.127-190). Madrid: Alianza Editorial.
- Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: Caminos recorridos, nudos resistentes. En A. Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 19-50). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas de México S. A.
- Ministerio de Educación (2010). Pacto Social y Político por la Educación, Madrid, 22/04/10.
- ONU, (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*.
- Planelles, M. (12 de febrero de 2013). Andalucía niega el concierto a los 12 colegios que separan por sexo. *El País*. Disponible en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/02/12/andalucia/1360665805_226740.html
- Planelles, M. (18 de mayo de 2014). La justicia aplica la 'ley Wert' y obliga a financiar la escuela que separa por sexos. *El País*. Disponible en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/05/16/andalucia/1400237209_647305.html

- Planelles, M. y Aunión, J.A. (2012). Wert se alinea con los colegios que separan por sexo frente al Supremo. *El País*. Disponible en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/22/andalucia/1345633299_573334.html
- Ríos, R. (24 de agosto de 2012). Educación subvencionará centros sexistas pese al fallo del Supremo. *El País*. Disponible en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/22/galicia/1345663383_493090.html
- Rodríguez-Martínez, C. (2011). Rendimientos escolares, género y segregación escolar. En M. Jiménez Ramírez y F. J. Del Pozo Serrano (Eds.), *Propuestas didácticas de Educación para la Igualdad*. Granada: Editorial Nativola [edición digital sin paginar].
- Rubin, G. (1996) El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. En M. Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 35-96). PUEG: México.
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y régimen de estandarización (OCDE). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 135-148.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(1), 143-158.
- Subirats, Marina (2014). La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 45-57.
- Van Dijk, Teun. (1999): El análisis crítico del discurso [versión electrónica]. *Revista Anthropos* (Barcelona), 186. 23-36.
- Venegas, M. (2012). Diversidad e inclusión social en la sociedad global. En X. Bonal, C. Díaz y D. Luque (Coords.), *XVI Conferencia de Sociología de la Educación. La educación en la sociedad global e informacional. Oviedo 12-13 julio 2012*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/119198553/2012-XVI-CSE-Oviedo>
- Venegas, M. (2014). El cuerpo en la escuela de las ausencias. La educación afectivosexual en la batalla entre coeducar o segregar. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 64/1, 1-10.

Venegas, M. (2015a). Segregar versus coeducar: Un marco para educar las relaciones afectivosexuales y prevenir la violencia de género en la adolescencia. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 3, 49-76.

Venegas, M. (2015b). «Le travail d'orientation des enseignant(e)s » : une pratique éducative de responsabilisation sociale ? Paper presentado en el Simposio « Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation », coordinado por Branka Cattonar, Yves Dutercq y Christian Maroy en el marco de la REF Montréal 2015, Québec, Canadá (21-22 octubre).

Fecha de recepción: 29 de julio de 2016

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2016



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)