The background features a large, faint watermark of the UNED seal. It is a circular emblem with a central sunburst and a cross, surrounded by the Latin motto 'MOBILIBVS' at the top and 'SAPIENTIA' at the bottom.

**EL IDEARIO O CARÁCTER PROPIO DE LOS
CENTROS DOCENTES: LIBERTAD DE ELECCIÓN
EN LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN
DIFERENCIADA**

MARÍA ESPERANZA GONZALVO CIRAC

PROGRAMA DE DOCTORADO EN UNIÓN EUROPEA

DIRECTOR

DR. D. CARLOS VIDAL PRADO

Contenido

1 INTRODUCCIÓN.....	11
2 LOS DERECHOS EDUCATIVOS EN LA HISTORIA CONSTITUCIONAL ESPAÑOLA.	14
2.1 HISTORIA DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA HASTA LA CONSTITUCIÓN DE 1978.	14
2.2 EL CONSENSO CONSTITUCIONAL DE 1978 EN MATERIA EDUCATIVA.	33
2.2.1 EL ARTÍCULO 27 DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA.	33
2.2.2 LA POLÉMICA EN TORNO AL ARTÍCULO 27 DE LA CE.	39
2.3 APERTURA DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA AL DERECHO INTERNACIONAL.	48
3 LOS DERECHOS Y LIBERTADES EDUCATIVOS EN LA ESPAÑA ACTUAL SEGÚN LA CONSTITUCIÓN DE 1978.	59
3.1 CONCEPTO Y OBJETO DE LA EDUCACIÓN.	59
3.2 DERECHO A LA EDUCACIÓN-LIBERTAD DE ENSEÑANZA.	64
3.3 GARANTÍAS CONSTITUCIONALES DEL DERECHO A RECIBIR ENSEÑANZA Y LA LIBERTAD DE EDUCACIÓN.	68
3.4 EL DERECHO A RECIBIR ENSEÑANZA.	70
3.4.1 NATURALEZA.	70
3.4.2 TITULARES.	75
3.5 LA LIBERTAD DE EDUCACIÓN.	78
3.5.1 CONCEPTO Y NATURALEZA.	78
3.5.2 TITULARES.	85
3.5.3 LÍMITES.	88
3.6 LA LIBERTAD DE CÁTEDRA DEL PROFESORADO EN CENTROS DOCENTES CON IDEARIO PROPIO: LÍMITES.	91
4 DESARROLLO LEGISLATIVO DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA A PARTIR DE 1978.	95
4.1 La LOECE.	95
4.2 La LODE.	96
4.3 La LOGSE:	101
4.4 La LOCE:	104
4.5 La LOE:	110
4.6 LA LOMCE:	119
4.7 LA LOMLOE:	131

5 UNA SOCIEDAD CON PERSONAS DIFERENTES.	139
5.1 INTRODUCCIÓN.	139
5.2 DIFERENCIAS ENTRE SEXOS: EN EL ÚTERO EMPIEZA TODO	146
5.2.1 LA DETERMINACIÓN BIOLÓGICA DEL SEXO Y LAS DIFERENCIAS CEREBRALES.	146
5.2.2 CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA DEL CONTEXTO CULTURAL, SOCIAL Y AMBIENTAL:	160
6 PERSONAS DIFERENTES CON COMPORTAMIENTOS Y APTITUDES DIFERENTES.	164
6.1 ALGUNOS ESTUDIOS QUE DEMUESTRAN ESTOS COMPORTAMIENTOS DIFERENTES.	167
6.1.1 DIFERENCIAS EN INTERESES POR LOS ESTUDIOS DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA.	170
6.1.2 DIFERENCIAS EN INTERESES POR LOS ESTUDIOS DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN:	182
7 EL MÉTODO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA..	187
7.1 CONCEPTO.	187
7.2 VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA.	196
7.3 ESTUDIOS QUE AVALAN EL MÉTODO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA.	206
7.4 RESULTADOS QUE AVALAN EL MÉTODO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA.	216
7.5 TRATAMIENTO DEL MÉTODO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA.	241
7.6 LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA COMO PARTE INTEGRANTE DEL CARÁCTER PROPIO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.	246
8 LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL: BREVE ESTUDIO COMPARADO.	249
8.1 EN EUROPA.	249
8.1.1 ALEMANIA:	250
8.1.2 FRANCIA:	253
8.1.3 GRAN BRETAÑA:	254
8.1.4 OTROS PAÍSES DE EUROPA:	255
8.2 EN AMÉRICA.	258
8.2.1 ESTADOS UNIDOS:	258
8.2.2 RESTO DE AMÉRICA:	265
8.3 EN OTROS PAÍSES.	269

**9 LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA EN LOS TRIBUNALES ESPAÑOLES.
271**

9.1 APOYO DISCRETO A LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA EN LA JURISPRUDENCIA ANTERIOR A 2008: 271

9.2 EL SUPUESTO FUNDAMENTO LEGAL DE LA LIBERTAD DE EDUCACIÓN EN LA JURISPRUDENCIA A PARTIR DE 2008: 274

9.3 A PARTIR DE 2017, CAMBIO DE CRITERIO CON EL MISMO FUNDAMENTO LEGAL: 301

9.4 2018, EL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL SE PRONUNCIA..... 304

10 CONCLUSIONES. 316

11 ÍNDICE DE NOMBRES..... 324

12 BIBLIOGRAFÍA. 334

12.1 DOCUMENTOS INSTITUCIONALES O DE DIVERSA AUTORÍA..... 334

12.2 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS 336

LISTADO SIGLAS Y ABREVIATURAS:

- AN Audiencia Nacional.
- AP Audiencia Provincial.
- ART. Artículo.
- ATC Auto del Tribunal Constitucional.
- BOE Boletín Oficial del Estado.
- CAP. Capítulo.
- CAPE Council for American Private Education.
- CE Constitución Española.
- CECE Confederación Española de Centros de Enseñanza
- CIGENSINO Confederación Intersindical Galega do Ensino
- COM. Comunicación
- DA Disposición Adicional.
- DOCM Diario Oficial de la Comunidad de Madrid.
- DT Disposición Transitoria.
- EE. UU. Estados Unidos.
- EFA Escuelas familiares agropecuarias.
- ESO Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- EUROSTAT Statistical Office of the European Communities (Indicadores estructurales de la Unión Europea: Oficina de Estadística de la Unión Europea).
- F. J. Fundamento Jurídico.
- GCSE Certificado General de Educación Secundaria.
- ISEF Intel Science and Engineering Fair.
- LEC Ley de Enjuiciamiento Civil.
- LECR Ley de Enjuiciamiento Criminal.
- LGE Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa.
- LO Ley Orgánica.
- LOCE Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
- LODE Ley Orgánica del Derecho a la Educación.
- LOE Ley Orgánica de Educación.
- LOECE Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares.

LOGSE Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa
LOMLOE Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación.
LOPJ Ley Orgánica del Poder Judicial.
LOSO Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs
LOTCC Ley Orgánica del Tribunal Constitucional.
NASSPE National Association Single Sex Public Association.
OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OFSED Office for Standards in Education.
OM Orden Ministerial.
ONU Organización de las Naciones Unidas.
PIRLS Progress in International Reading Literacy Study
PISA Programme for International Student Assessment
PP Partido Popular.
PSOE Partido Socialista Obrero Español.
RD Real Decreto.
RDL Real Decreto Ley.
SAN Sentencia de la Audiencia Nacional.
SAP Sentencia de la Audiencia Provincial.
SS Siguietes.
STC Sentencia del Tribunal Constitucional.
STEDH Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.
STJCE Sentencia del Tribunal de Justicia de la Comunidad Europea.
STS Sentencia del Tribunal Supremo.
STSJ Sentencia del Tribunal Superior de Justicia.
TDAH Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.
TEDH Tribunal Europeo de Derechos Humanos.
TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación.
TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study.
TJCE Tribunal de Justicia de la Comunidad Europea.
TSJ Tribunal Superior de Justicia.
UCD Unión Centro Democrático.

UE Unión Europea.

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UOE Colección de datos de estadísticas educativas de UNESCO/OCDE/EUROSTAT.

1 INTRODUCCIÓN.

En los últimos años, en la materia que aquí se pretende analizar, que no es otra que el modelo pedagógico de la educación diferenciada, somos espectadores de cómo los vaivenes políticos pueden llegar a ajetrear la sociedad.

De este modo, y a pesar de que los centros que imparten educación diferenciada en España no alcanzan ni el 1% de los centros escolares, resulta sorprendente que una de las principales razones que ha motivado la aprobación de una nueva ley educativa haya sido la de acabar con la financiación pública de estos centros –así puesto de manifiesto por la actual Ministra de Educación y expresado en la página web del Ministerio-, que no llevaría más que a estrangular este modelo educativo, por dejarlo aún más arrinconado, sólo asequible para las familias más adineradas.

Las recientes sentencias del Tribunal Constitucional de 2018, que parecieron dictarse con la querencia de ser definitivas en este ámbito y zanjar la cuestión por completo, no consiguieron su objetivo. No sólo porque hubo cuatro votos particulares, firmados por cinco Magistrados; sino también porque en todos ellos los motivos que se esgrimieron para mostrar desacuerdo con la sentencia fueron más ideológicos que jurídicos, lo que introdujo algo más de inseguridad sobre la materia en cuestión.

En este trabajo se ha pretendido hacer una recopilación de datos y razones objetivas por las que consideramos que puede ser muy alentador para las libertades y enriquecedor para los niños que las familias puedan optar entre un centro escolar coeducativo o uno de educación diferenciada.

Para ello, se ha empezado analizando la historia de los derechos educativos en España desde la Constitución de 1812 hasta la actualidad, deteniéndonos en la actual Constitución, en el consenso que llevó a la aprobación del actual artículo 27 de la CE, y a la apertura de nuestro Derecho al Derecho Internacional. A continuación, analizamos los conceptos de educación, enseñanza, la doble dimensión del derecho a la educación, su naturaleza, titulares, garantías y límites. Nos detenemos brevemente en la libertad de cátedra, que precisamente tiene como límite la libertad de creación de centros docentes y el ideario de éstos, con base en la libertad de los padres de elegir el centro escolar que prefieran para sus hijos.

A continuación, analizamos las distintas leyes de educación que han desarrollado el artículo 27 de la CE, desde la LOECE hasta la reciente LOMLOE,

deteniéndonos en las referencias o aplicaciones que puedan darse a los centros de educación diferenciada. Hasta aquí puede decirse que abarca la primera parte, más general, de este trabajo.

La segunda parte, más específica, es en la que abordamos más directamente el tema de la educación diferenciada.

En primer lugar, partimos de la diferenciación varón-mujer, con una determinación biológica del sexo y unas diferencias cerebrales, que hacen que las aptitudes, tendencias y comportamientos de un sexo y otro sean distintos. En el ámbito de la educación, esas aptitudes diferentes se manifiestan en el modo de enfrentarse a los problemas, en la convivencia con los compañeros, en el trato con los profesores, en la dificultad para aprender matemáticas o enfrentarse a programaciones informáticas o de tratamiento de datos e información, en la tendencia hacia las lenguas, en la habilidad para tratar con los demás y elegir carreras universitarias referidas al servicio hacia éstos (como las de Ciencias de la Salud), etc.

Puestas de manifiesto esas diferencias, a continuación, se reflejan trabajos, estudios e investigaciones que analizan cómo la educación diferenciada puede aminorarlas, consiguiendo la anhelada igualdad entre varones y mujeres, aun partiendo de esas diferentes aptitudes y comportamientos, de manera que ni niños ni niñas se vean perjudicados por sus propias tendencias.

Constatados estos beneficios, se van instaurando proyectos piloto en zonas muy discriminatorias hacia la mujer, como el barrio del Bronx en Nueva York o zonas rurales de Latinoamérica, con los que se obtienen muy buenos resultados de mejora académica, de socialización, de sensibilización –y no prepotencia- hacia los más desfavorecidos o diferentes, de formación y preparación profesional, etc.

Motivados por estos buenos resultados, la educación diferenciada se va abriendo camino más allá de las fronteras de nuestro país. Al principio, con la apertura de centros de iniciativa privada o social; un poco después con la adopción de medidas, por parte de los poderes públicos, de fomento y ayuda para la apertura de estos centros; poco después con la apertura incluso de centros de iniciativa estatal¹.

¹ De acuerdo de con la denominación adoptada por VIDAL PRADO, distinguiendo entre centros de iniciativa estatal y centros de iniciativa privada o social, en lugar de referirse a ellos como centros privados y públicos, pues todos ellos engloban el servicio público de la educación. VIDAL PRADO, “Libertad de cátedra en centros docentes de iniciativa social”. *Revista Vasca de Administración*

A continuación, analizamos la jurisprudencia habida en España, en donde la educación diferenciada ha tomado unos derroteros tan distintos al resto de los principales países a nivel mundial, en donde se apoya la libertad de educación, beneficiando a las familias y, por tanto, a la sociedad en general.

Pública, núm. 50, 1998, pp. 1-17. Disponible en: https://www.academia.edu/960754/Libertad_de_c%C3%A1tedra_en_centros_docentes_de_iniciativa_social (5.V.2021).

2 LOS DERECHOS EDUCATIVOS EN LA HISTORIA CONSTITUCIONAL ESPAÑOLA.

2.1 HISTORIA DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA HASTA LA CONSTITUCIÓN DE 1978.

Ya en el primer texto constitucional español, la Constitución de 1812, encontramos una alusión importante a la cuestión educativa, tratando la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, sentándose de este modo las bases para el establecimiento del sistema educativo español².

De los diez Títulos de que consta la Constitución de 1812, el Título IX, *De la Instrucción Pública*, lo dedica íntegramente a la educación. Es la única Constitución en la historia de España que ha dedicado un título en exclusiva a esta cuestión³. Dicho Título consta sólo de seis preceptos, los artículos 366 a 371. Aunque no fue de gran aplicación práctica –de hecho, no parece que de su inclusión en la Constitución pueda considerarse la educación como un derecho o libertad pública⁴, y su concreción definitiva no culmina hasta la aprobación, en 1857, de la denominada Ley Moyano⁵, que más adelante comentaremos-, lo cierto es que incorpora principios fundamentales que tendrán gran influencia en los años siguientes, “*sentándose las bases de la tendencia uniformista del liberalismo español*”⁶, pudiéndose afirmar que la Constitución de 1812 es un gran hito en la positivación del derecho a la educación, al apuntarse en su articulado “*las líneas maestras de la filosofía y la política en materia de educación de los partidos liberales y progresistas del siglo XIX*”⁷.

² “Evolución del Sistema Educativo español” en *El Sistema Educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004, p. 1. Disponible en: http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf (última consulta 17.XI.2020).

³ *Ídem*. “Evolución del Sistema Educativo...”, p. 1.

⁴ MARTÍNEZ DE PISÓN, “El derecho a la educación y la libertad de enseñanza”. *Cuadernos Bartolomé de las Casas*, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III, Madrid, Ed. Dykinson, núm. 27, 2003, p. 55.

⁵ *Op. Cit.* “Evolución del Sistema Educativo...”, p. 1.

⁶ RODRÍGUEZ COARASA, *La libertad de enseñanza en España*, Madrid, Ed. Tecnos, 1998, p. 27.

⁷ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 78.

ÁLVAREZ DE MORALES⁸ considera que en ese Título IX de la Constitución de 1812 ya se contienen los principios educativos básicos del liberalismo, y mantiene que son los siguientes: 1) importancia de la cuestión educativa, por la influencia que consideran tiene en el estado de ánimo de la sociedad, al estilo de la *panacea* que era para los *ilustrados* la cultura, como unguento que todo lo cura⁹; 2) con tal motivo, y siendo de tal importancia la instrucción, de ningún modo puede dejar de ser *pública*, no pudiendo dejar de estar en manos del Estado¹⁰; 3) éste, como garante de esa felicidad que aporta la instrucción, debe poner todos los medios a su alcance para que ésta dé sus frutos; y, por último, 4) el Estado debe respetar y fomentar las dos características mínimas necesarias para alcanzar esa eficacia, como son la generalidad –para que llegue a todos sin excepción- y la uniformidad –para que llegue a todos sin distinciones ni diferencias-¹¹.

La Constitución de 1812 se puede considerar como la traducción normativa española de la preocupación de los ilustrados por la educación, motivo por el cual el Estado –las Cortes- asume la competencia en esta materia en una triple vertiente: programación –artículos 368 y 370-, inspección –artículo 369- y establecimiento de centros de enseñanza –artículos 366 y 367-¹².

El artículo 366, que reza así: “*En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar y el Catecismo de la Religión Católica, que comprenderá una breve exposición de las obligaciones civiles*”. De este artículo, se desprende la universalidad de la instrucción a nivel de educación básica y su extensión a toda la población por igual¹³, sin excepciones¹⁴. En ese sentido, el artículo siguiente, el 367, prevé el

⁸ ÁLVAREZ DE MORALES, *Génesis de la Universidad española contemporánea*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1972, p.12.

⁹ ARGÜELLES, *Discurso Preliminar a la Constitución de 1812*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2011, <http://www.cepc.gob.es/docs/actividadesbicentenario1812/discuprelicons1812.pdf?sfvrsn=2>: “*El Estado, no menos que de soldados que la defiendan, necesita de ciudadanos que ilustren a la nación y promuevan su felicidad con todo género de luces y conocimientos*”.

¹⁰ *Ídem*.

¹¹ *Ídem*.

¹² SOUTO PAZ. “El derecho a la educación”. *Boletín de la Facultad de Derecho*, 1, 1992, pp. 25-38.

¹³ RODRÍGUEZ COARASA, *Op. Cit. La libertad de enseñanza...*, p. 28.

¹⁴ *Op. Cit.* “Evolución del Sistema Educativo...” p. 1.

establecimiento de un número adecuado de universidades y centros de educación superior donde se enseñen las ciencias, la literatura y las bellas artes.

El artículo 368, absolutamente novedoso en nuestro país¹⁵, se refiere a la uniformidad de la enseñanza, mediante el establecimiento de un plan general de enseñanza, que ha sido siempre uno de los grandes objetivos del liberalismo español en materia educativa. De este modo, mediante el artículo 369 se crea la Dirección General de Estudios, un órgano de inspección de la instrucción pública¹⁶.

Por último, el artículo 370 hace recaer de forma exclusiva sobre las Cortes todo lo referente a la instrucción pública, excluyendo cualquier acción del Gobierno en este ámbito¹⁷.

Sorprendentemente, este Título IX, *De la Instrucción Pública*, finaliza con una referencia a la libertad de expresión, incluyéndola en el articulado referido a la cuestión educativa. El artículo 371 de la Constitución de 1812 dice así: *Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidades que establezcan las leyes*”¹⁸.

La justificación de la inclusión de la libertad de imprenta en este Título IX la expuso el liberal AGUSTÍN DE ARGÜELLES en su Discurso Preliminar, al afirmar: *“Como nada contribuye más directamente a la ilustración y adelantamiento general de las naciones y a la conservación de su independencia que la libertad de publicar todas las ideas y pensamientos que puedan ser útiles y beneficiosos a los súbditos de un Estado, la libertad de imprenta, verdadero vehículo de las luces, debe formar parte de la ley fundamental de la Monarquía, si los españoles desean sinceramente ser libres y dichosos*”¹⁹.

¹⁵ PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Ed. Labor, 1991, p. 57.

¹⁶ El citado artículo decía lo siguiente: *“...la necesidad de formar una inspección suprema de instrucción pública, que con el nombre de Dirección General de Estudios pueda promover el cultivo de las ciencias o, por mejor decir, de los conocimientos humanos en toda su extensión”*. En ARGÜELLES, *Op Cit. Discurso Preliminar a la...*

¹⁷ Decía *“El poderoso influjo que ésta (la instrucción pública) ha de tener en la felicidad futura de la nación exige que las Cortes aprueben y vigilen los planes y estatutos de enseñanza en general, y todo lo que pertenezca a la erección y mejora de establecimientos científicos y artísticos”*. En *Ídem*.

¹⁸ RODRÍGUEZ COARASA, *Op. Cit. La libertad de enseñanza...*, p. 29.

¹⁹ ARGÜELLES, *Op. Cit. Discurso Preliminar a la...*

Para GÓMEZ ORFANEL y GUERRERO SALOM, el hecho de que se incluyera esta referencia a la libertad de expresión entre los derechos educativos se debe al “*deseo de manifestar que la libertad y la concurrencia de opiniones, contribuye a la educación política de los ciudadanos*”²⁰.

Sin embargo, tanto para SÁNCHEZ AGESTA²¹ como para PUELLES BENÍTEZ²², la inclusión de la libertad de expresión en el Título IX de la Constitución de 1812 sólo puede sorprender a los desconocedores del pensamiento liberal, que considera íntimamente unida la educación y la libre expresión.

De hecho, el Estado liberal se caracteriza por: 1.- la exaltación del principio de legalidad; 2.- individualismo, siendo el sujeto racional y autónomo el centro del mundo y de la sociedad; 3.- reconocimiento y garantía de los derechos; 4.- principio de neutralidad estatal, considerando el Estado como opresor de la libertad, por ello sólo debe establecer las reglas básicas de la convivencia para dejar que las fuerzas sociales y económicas dirijan los flujos del mercado. El Estado sólo puede dejar ese principio de neutralidad en caso de riesgo para la paz social²³.

Una vez promulgada la Constitución de 1812, con el impulso modernizador de las Cortes de Cádiz, llegaba la enorme tarea de sustituir las antiguas instituciones del Antiguo Régimen por unas nuevas basadas en la Constitución. La Instrucción Pública se convirtió en uno de los objetivos fundamentales, pues unas instituciones de instrucción pública eran del todo necesarias para afianzar esa gran revolución social impulsada por las Cortes de Cádiz. De algún modo, se pretendía que esas nuevas instituciones de instrucción pública sirvieran de impulso pedagógico a esta nueva era revolucionaria. Fue Manuel José Quintana²⁴ el encargado de elaborar el *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública* –texto clave en España para la cuestión educativa en el siglo XIX, pues se trata del primer documento en el que se plasman puramente los principios del liberalismo

²⁰ GÓMEZ ORFANEL y GUERRERO SALOM. “La educación y la evolución histórica del constitucionalismo español”. *Revista de Educación*, 253, 1977, p- 8.

²¹ SÁNCHEZ AGESTA, *Historia del constitucionalismo español*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1955, p. 102.

²² PUELLES BENÍTEZ. *Textos sobre la educación en España (siglo XIX)*, Madrid, UNED, 1988, p. 11.

²³ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 53.

²⁴ MANUEL JOSÉ QUINTANA, Poeta, 1772-1857.

español en materia educativa²⁵-, en el que se expusiera un proyecto sobre la reforma general de la instrucción, independiente de las antiguas corporaciones que habían ejercido esa tarea hasta ese momento, pasando la instrucción a depender directamente del Estado.

El *Informe Quintana*²⁶ es una exposición de principios básicos del ideario liberal en lo que respecta a la educación²⁷. Se concibe la instrucción como universal, pública, gratuita, libre, uniforme –con el uso de unos mismos libros de texto y de iguales métodos de enseñanza²⁸ y centralizada; y gira en torno a los dos grandes ejes de la ideología liberal en materia de enseñanza: el principio de igualdad y el principio de libertad²⁹.

En el *Informe Quintana* quedan reflejados los principios, las ideas y tensiones que, en materia educativa, darán lugar a los constantes enfrentamientos entre los distintos sectores ideológicos y políticos en España, no sólo en el siglo XIX, sino también en el XX y hasta el XXI, la actualidad³⁰. Finalmente, según MARTÍNEZ DE PISÓN, el *Informe* se decanta por la instrucción financiada y supervisada por el Estado, por encima de la libertad de educación; y concluye que sólo “*cuando el Estado no puede cumplir con su obligación educativa, entonces debía permitir al ciudadano escoger la educación que considere más oportuna*”³¹. Sin embargo, SOUTO PAZ señala que el *Informe* establece que la instrucción debe ser universal, igual para todos, global, permanente, uniforme, pública, gratuita y libre –ésta última en el sentido de que “*no pudiendo el Estado poner a cada ciudadano un maestro de su confianza, debe dejar a cada ciudadano su justa y necesaria libertad de elegirlo por sí mismo*”³².

Sin embargo, el citado *Informe Quintana*, así como todas las demás reformas y proyectos educativos emprendidos por las Cortes de Cádiz, se paralizan con el regreso de Fernando VII , volviéndose a la situación en que se encontraba la enseñanza en

²⁵ RODRÍGUEZ COARASA, *Op. Cit. La libertad de enseñanza...*, p. 31.

²⁶ <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/infquintana.htm> (última consulta 29.X.2020).

²⁷ *Op. Cit.* “Evolución del Sistema Educativo...”, p. 2.

²⁸ PUELLES BENÍTEZ, *Op. Cit. Textos sobre...*, p. 60.

²⁹ RODRÍGUEZ COARASA, *Op. Cit. La libertad de enseñanza...*, p. 31.

³⁰ PUELLES BENÍTEZ, *Op. Cit. Educación e ideología...*, p. 60.

³¹ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 82.

³² SOUTO PAZ, *Op. Cit.* “El derecho a la...”.

España en el Antiguo Régimen, declarándose nula la Constitución de 1812 y los Decretos de las Cortes³³.

Respecto a la escolarización de las niñas, puede afirmarse que la educación primaria femenina se implanta por primera vez en España en el siglo XVIII, si bien con demasiadas diferencias con el currículum escolar que se impartía a los varones. No es hasta entrado el siglo XIX cuando esas diferencias de currículum empiezan a desvanecerse, lentamente. Sin embargo, en 1822 sólo había quinientas noventa y cinco escuelas para niñas, frente a las siete mil trescientas sesenta y cinco para niños³⁴.

Unos años después del Informe Quintana, en 1820, da comienzo el Trienio constitucional, que se alarga hasta 1823³⁵, reanudándose así el régimen liberal que apenas había tenido vigencia durante las Cortes de Cádiz, quedando restablecida la Constitución de 1812, período en el que se aprueba el Reglamento General de Instrucción Pública -primer texto legal sobre educación en España-, que resulta de gran importancia no sólo por ser pionero en esta materia sino también porque sirvió de base para las posteriores reformas legislativas del siglo XIX en España en materia de educación³⁶.

El Reglamento General de Instrucción Pública sigue las pautas del *Informe Quintana*, ajustándose a la perfección al Título IX de la Constitución de 1812. De ese modo, recoge los principios liberalistas ya comentados sobre uniformidad, gratuidad y carácter público de la enseñanza, así como la coexistencia de la enseñanza pública – costeada por el Gobierno, por lo que resulta ser completamente gratuita, uniforme y único el método y los libros de enseñanza- y la privada³⁷.

Al finalizar el conocido como Trienio Liberal o Constitucional, en 1823, se restablece el poder absoluto de Fernando VII por la intervención de las tropas francesas –los *Cien Mil Hijos de San Luis*-, instaurándose de nuevo en España el

³³ *Op. Cit.* “Evolución del Sistema...”, p. 2.

³⁴ CAMPS BANSELL, “*Socialització de Gènere a l’aula: Elements per a la comprensió dels condicionants de l’escolarització mixta i diferenciada des de la psicologia social*”, p. 39. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9349/Tesi_Jaume_Camps.pdf?sequence=1. (27.V.2015).

³⁵ COMELLAS, *Historia de España Moderna y Contemporánea*, Madrid, Ed. Rialp, 2003, p. 250.

³⁶ RUIZ BERRIO, *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970, p. 1.

³⁷ RODRÍGUEZ COARASA, *Op. Cit. La libertad de enseñanza...*, p. 33.

absolutismo³⁸ y derogándose el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821. A tal fin, se promulga en 1824 el *Plan General de Estudios y Arreglo de las Universidades, Colegios y Seminarios del Reino*, conocido como *Plan Calomarde*, por ser éste el nombre del ministro que lo sancionó; con un claro objetivo: eliminar de la enseñanza cualquier atisbo de pensamiento liberal, decretando la uniformidad absoluta de los estudios –aplicándose grandes medidas de control y rigidez en los contenidos de la enseñanza³⁹–, centralizándose las instituciones docentes⁴⁰.

Fallecido FERNANDO VII en 1833⁴¹, comienza la regencia de M^a Cristina y, con ella, la llamada «década liberal». Durante esos diez años se definen dos tendencias entre los liberales: la tendencia moderada y la progresista. Éstos últimos lograrán en un primer momento afianzar sus ideas y su poder: en materia educativa, sus ideas se materializan mediante la supresión de las órdenes religiosas⁴², lo que supuso la secularización de la enseñanza⁴³.

En 1836 se promulga el *Plan General de Instrucción Pública*, conocido como el *Plan del Duque de Rivas*, por ser éste el Ministro de Gobernación que lo sancionó. La vigencia del citado Plan fue muy breve, sin embargo, resulta de gran importancia para la historia de la educación en España, pues supuso un importante antecedente de la denominada Ley Moyano de 1857⁴⁴, y en él se contienen las grandes directrices del liberalismo moderado en materia de educación –abandono del principio de gratuidad absoluta de la enseñanza, manteniéndose sólo para la primaria; y abandono asimismo del principio de libertad de enseñanza con carácter absoluto, remitiéndose hacia una cierta estatificación como salvaguardia del interés público y como instrumento ideológico necesario⁴⁵ de adoctrinamiento desde el poder público⁴⁶– que, como ya se

³⁸ COMELLAS, *Op. Cit. Historia de España...*, p. 251.

³⁹ MOLERO PINTADO, *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*, Madrid, Ed. Santillana, 1977, p. 22.

⁴⁰ PUELLES BENÍTEZ, *Historia de la educación en España*, Madrid, Ed. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, tomo II, p. 19. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publventura/historia-de-la-educacion-en-espana-tomo-ii-de-las-cortes-de-cadiz-a-la-revolucion-de-1868/historia/1433> (última consulta 18.III.2021).

⁴¹ COMELLAS, *Op. Cit. Historia de España...*, p. 256.

⁴² La desamortización de Mendizábal es de 1835. COMELLAS, *Ibidem Historia de España...*, p. 260.

⁴³ *Op. Cit.* “Evolución del Sistema Educativo...”, p. 2.

⁴⁴ *Ídem*, p. 2.

⁴⁵ PUELLES BENÍTEZ. *Op. Cit. Textos sobre...* p. 45.

⁴⁶ PUELLES BENÍTEZ, *Op. Cit. Historia de la educación...*, p. 24.

ha anticipado, servirán de fundamento para la posterior redacción del *Plan Pidal* de 1845 y, sobre todo, de la *Ley Moyano* de 1857⁴⁷. Respecto a la escolarización de las niñas, el citado Plan General de Instrucción Pública del Duque de Rivas se limitó a recomendar el establecimiento de escuelas de niñas mientras los recursos económicos y sociales lo permitieran⁴⁸.

Con la Constitución de 1837, se abandona de nuevo el absolutismo y la censura, restableciéndose la libre circulación de ideas, motivo por el cual se deroga el *Plan del Duque de Rivas*, y se promulga una nueva ley sobre la instrucción primaria, conocida como *Ley Someruelos*⁴⁹, en 1838. Sobre ella, a grandes rasgos se puede afirmar que reproduce el *Plan* derogado, aunque con mayor centralización de la enseñanza y control ideológico y exhortaba a la mejora de las escuelas de niñas ya existentes y a crear otras allí donde existieran fondos, sin que fuera obligatorio⁵⁰.

En 1840 cayó la regente M^a Cristina y Espartero ocupó el lugar en nombre de los progresistas, que cayó en 1843, año en el que se declaró a Isabel II mayor de edad – con trece años- para comenzar su reinado. De este modo, se abre un nuevo período en la historia de España, que dura hasta 1854: es la llamada «década moderada»⁵¹. Con la Constitución de 1845, ve la luz ese mismo año un nuevo proyecto en materia educativa, el *Plan General de Estudios*, conocido como *Plan Pidal*. Aunque su principal autor⁵² fue GIL DE ZÁRATE (1793-1861, Jefe de la Sección de Instrucción Pública), al *Plan Pidal* se le conoce con el nombre del que era en ese momento titular del Departamento de Gobernación, Pedro José Pidal. La característica principal del *Plan Pidal* es la centralización de la enseñanza de manera absolutamente rigurosa y uniforme, pretendiendo como objetivo principal la secularización de la enseñanza al

⁴⁷ RODRÍGUEZ COARASA, *Op. Cit. La libertad de enseñanza...*, p. 35.

⁴⁸ BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Ed. Síntesis, 2001, p. 43.

⁴⁹ Conocida con el nombre del Ministro de Gobernación al tiempo de su promulgación.

⁵⁰ DEL AMO DEL AMO, “La educación de las mujeres en España. De la “amiga” a la Universidad”. En “La educación, factor de igualdad”, *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, julio 2009, núm. 11. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/participacion-educativa-n-11-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-la-educacion-factor-de-igualdad/educacion-mujer/14204> (05.IV.2021).

⁵¹ COMELLAS, *Op. Cit. Historia de España...*, pp. 263-265.

⁵² ÁLVAREZ DE MORALES, *Op. Cit. Génesis de la Universidad...*, p. 165.

máximo⁵³ -abocando la educación a los futuros vaivenes políticos, con la arbitrariedad que ello implica⁵⁴ -, con la finalidad única de ponerla al servicio del poder⁵⁵.

En este sentido, GIL DE ZÁRATE afirma⁵⁶: «*Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado; es trastornar los fines de la sociedad humana; es trasladar el poder de donde debe estar a quien por su misión misma tiene que ser ajeno a todo poder, a todo dominio; es en suma, hacer soberano al que no debe serlo.*»

Con relación a la centralización absoluta de la enseñanza, en la Exposición a Su Majestad del *Plan Pidal*, se afirma: “*La enseñanza de la juventud no es una mercancía que puede dejarse entregada a la codicia de los especuladores, ni debe equipararse a las demás industrias en que domina sólo el interés privado. Hay en la educación un interés social, de que es guarda el Gobierno, obligado a velar por él cuando puede ser gravemente comprometido. No existe entre nosotros ley alguna que prescriba la libertad de enseñanza; y aun cuando existiera, debería, como en todas partes, sujetarse esta libertad a las condiciones que el bien público reclama, siendo preciso dar a los padres aquellas garantías que han menester cuando tratan de confiar a manos ajenas lo más precioso que tienen...*”⁵⁷.

En 1849, las escuelas para niñas representaban el 23% del total de las escuelas existentes en España⁵⁸.

Unos años más tarde, en 1855, con la llegada de nuevo de los progresistas al poder⁵⁹ –siendo Ministro de Fomento Alonso Martínez –, se redacta un *Proyecto de*

⁵³ RODRÍGUEZ COARASA, *Op. Cit. La libertad de enseñanza...*, p. 37.

⁵⁴ MENÉNDEZ PELAYO, *Historia de los heterodoxos españoles*, Madrid, BAC, 1987, tomo II, pp. 869-870. Disponible en: <http://www.larramendi.es/i18n/corpus/unidad.cmd?idUnidad=100691&idCorpus=1000&posicion=1> (última consulta 29.X.2020).

⁵⁵ FAUBELL ZAPATA, *Notas históricas sobre la libertad de enseñanza en España: lección inaugural del curso académico 1987-1988*, Salamanca, Universidad Pontificia, 1987, p. 15.

⁵⁶ GIL DE ZÁRATE, *De la instrucción pública en España*, Oviedo, Ed. Pentalfa, 1995, tomo 1, p. 117.

⁵⁷ https://www.upct.es/seeu/_as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/web/mapa-centros/plan_pidal.htm (13.XI.2017).

⁵⁸ ARENAS FERNÁNDEZ, “*Triunfantes perdedoras; la vida de las niñas en la escuela*”, Barcelona, Ed. Graó, 2006.

⁵⁹ Mediante la revolución de 1854, al mando del General O’Donnell , que devolvió el poder a

Ley de Instrucción Pública que no llegó ni siquiera a debatirse en las Cortes pero que, como sucedió con algunos planes anteriores, resulta de vital importancia para el debate educativo en España, pues incluye las grandes innovaciones del liberalismo⁶⁰, pasando en ocasiones literalmente a la redacción de la posterior *Ley Moyano*⁶¹.

Con la llegada de nuevo de los moderados al poder⁶², en 1857 se aprobó la conocida como *Ley Moyano*⁶³, ya citada. Es la ley de bases⁶⁴ de Instrucción Pública aprobada por consenso entre moderados y progresistas⁶⁵. Con ella, por fin se alcanzó la estabilidad del desarrollado sistema educativo implantado en España⁶⁶, además de lograr implantar la libertad de enseñanza limitada o restringida⁶⁷, la gratuidad relativa de la enseñanza primaria, así como la uniformidad y la centralización⁶⁸. Casi puede decirse, junto con MOLERO PINTADO⁶⁹ y otros⁷⁰, que la vigencia de la *Ley Moyano* se extiende hasta la *Ley General de Educación* de 1970, pues hasta la aprobación de ésta última no se consiguió sustituir con éxito el modelo de sistema educativo instaurado por la *Ley Moyano*. No fue hasta la promulgación de la comentada *Ley Moyano*, cuando se estableció en España la obligatoriedad de la escolarización de niñas y niños comprendidos entre los seis y los nueve años⁷¹ y el gobierno se comprometió a impulsar el establecimiento de escuelas para maestras⁷² “para mejorar la instrucción de las niñas”⁷³ con la introducción de maestras profesionales⁷⁴.

Espartero . Comienza así el conocido como “bienio progresista” (1854-1856). COMELLAS, *Op. Cit. Historia de España...*, p. 272-273.

⁶⁰ PUELLES BENÍTEZ, *Op. Cit. Textos sobre...* p. 141.

⁶¹ http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm (última consulta 17.XI.2020)

⁶² La Reina Isabel II llamó al poder de nuevo a los moderados, ocupando el principal lugar Narváez , pasando en 1858 a la Unión Liberal liderada por O'Donnell . COMELLAS, *Op. Cit. Historia de España...*, p. 273.

⁶³ Se conoce por ese nombre porque fue aprobada gracias a la iniciativa legislativa de Claudio Moyano.

⁶⁴ PUELLES BENÍTEZ, *Op. Cit. Educación e ideología...*, p. 145.

⁶⁵ *Op. Cit.* “Evolución del Sistema Educativo...”, p. 3.

⁶⁶ GÓMEZ ORFANEL y GUERRERO SALOM, *Op. Cit.* “La educación y la evolución histórica...”. p. 12.

⁶⁷ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 87.

⁶⁸ RODRÍGUEZ COARASA, *Op. Cit. La libertad de enseñanza...*, p. 40.

⁶⁹ MOLERO PINTADO, *Op. Cit. La reforma educativa...*, p. 23.

⁷⁰ NICOLÁS MUÑIZ, “El derecho a la educación en España”. *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 7, p. 339.

⁷¹ COLOM CAÑELLAS, “*Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*”, Barcelona, Ed. Ariel, 2004.

⁷² SAN ROMÁN GAGO, *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en*

Durante la conocida como “Década Renovadora”⁷⁵, de 1860 a 1870, tuvo lugar en España la expansión del *krausismo*, movimiento progresista que se desarrolló en el ámbito universitario, y que protagonizó la conocida como primera “cuestión universitaria”, enfrentándose al Ministerio de Fomento. El origen de esta primera “cuestión universitaria” fue la interpretación que el segundo Gobierno de NARVÁEZ –el iniciado en 1864- hizo de uno de los artículos de la Ley Moyano, considerándose susceptible de ser separado de su cátedra el Catedrático de Universidad que no fuera fiel a la fe católica dentro y fuera del aula, así como a la constitución y a la Reina⁷⁶. Posteriormente, con el segundo Gobierno de O’Donnell –que se inicia en 1865, previa dimisión del General Narváez –, se archiva la causa penal iniciada contra Castelar, por haber publicado un artículo contra la Reina.

En 1868 comienza el agitado Sexenio Revolucionario⁷⁷. En lo que respecta a materia educativa, sorprende que los revolucionarios de 1868 denunciaran la politización de la instrucción⁷⁸, apostando por la libertad de enseñanza en sentido amplísimo –tanto pública como privada, como abogamos en el presente estudio-.

España, Barcelona, 1998, Ed. Ariel.

⁷³ Art. 114 de la Ley Moyano.

⁷⁴ CORTADA ANDREU, “De la calcetera a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional” en *Arenal*, Universidad de Granada, 1999, vol. 6, núm. 1, pp. 31-53.

⁷⁵ Según RODRÍGUEZ COARASA, denominación acuñada por JIMÉNEZ, en *Historia de la Universidad española*, Madrid, Ed. Alianza, 1971.

⁷⁶ ORDÓÑEZ DELGADO y SÁNCHEZ RECIO, “Antecedentes históricos y doctrinales para el estudio del laicismo”. *Revista de Historia Contemporánea*, núm. 6, 2001, pp. 57-71.

⁷⁷ COMELLAS, *Op. Cit. Historia de España...*, p. 278. En ese Sexenio “*tenemos un destronamiento, un régimen provisional, una regencia, una monarquía democrática, una abdicación, una república federal, una república unitaria, tres guerras civiles a un tiempo, un nuevo régimen provisional, un nuevo intento de regencia y, por último, la restauración de la dinastía derribada en un principio...*”.

⁷⁸ Discurso del Catedrático FERNANDO DE CASTRO en la apertura del curso académico 1868-69 de la Universidad Central de Madrid: “*Hasta hoy, señores, entre nosotros, apartados del movimiento general de la cultura europea, era considerada la enseñanza puramente como un ramo de la administración, y la Universidad como una dependencia más, servida por una clase especial de funcionarios. Si esta, por fortuna, no era la opinión de todos los profesores, éralo al menos del Estado y de sus poderes. Una centralización exorbitante había hecho del maestro, como del sacerdote, un empleado. De aquí el régimen centralizador de la instrucción pública, la oposición a la enseñanza libre, la falta de vida e iniciativa propias en todas las instituciones docentes (...). Pero es lo cierto que semejante carácter político y administrativo, no social y libre de la enseñanza, la ha venido postrando poco a poco, hasta entregarla maniatada al fanatismo de los partidos*”. Disponible en: <http://www.filosofia.org/aut/001/1868cas.htm> (22.V.2020).

El Decreto de 21 de octubre de 1868, firmado por Zorrilla , Ministro de Fomento, establece la libertad de creación de centros docentes y la de cátedra, rechazando el adoctrinamiento oficial y el monopolio estatal⁷⁹.

De este modo, manifiesta que *“Sirviendo la enseñanza para propagar la verdad, cultivar la inteligencia y corregir las costumbres, es absurdo encerrarla dentro de los estrechos límites de los establecimientos públicos. Cuanto mayor sea el número de los que enseñen, mayor será también el de las verdades que se propaguen, el de las inteligencias que se cultiven y el de las malas costumbres que se corrijan. Dejar a los que saben sin libertad para comunicar sus ideas, es en el orden científico y literario, lo mismo que en la agricultura dejar incultos los campos, o en la industria fabril privarse de la cooperación de los agentes naturales”*⁸⁰. Y continúa: *“cuando la enseñanza es libre, la verdad se apodera pronto de las inteligencias, porque la fuerza no decide lo que está sometido al tribunal de la razón. Todas las doctrinas se exponen y se discuten entonces, y nuestro entendimiento, nacido para investigar la verdad, no encuentra obstáculos para estudiarla y conocerla”*.

Más adelante, se refiere al derecho de enseñar: *“Es además contrario a justicia negar a los hombres el derecho de enseñar. (...) Mientras el que enseña no falte a las prescripciones eternas de la moral y no infrinja las leyes penales del país, el poder público tiene el deber de respetarle y no dificultar el ejercicio de un derecho que tiene su raíz en la naturaleza humana”*.

Respecto a la libertad de cátedra y a la libertad de las investigaciones científicas, dice: *“El Estado carece de autoridad bastante para pronunciar la condenación de las teorías científicas, y debe dejar a los Profesores en libertad de exponer y discutir lo que piensan”*.

En 1869 se aprueba una nueva Constitución que, al reconocer el sufragio universal, proclamar amplia y detalladamente una declaración de derechos y reconocer

⁷⁹ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...” p. 92. Sorprende que este autor, que en su obra denuncia que instituciones privadas quieran establecer centros docentes, se refiera a este Decreto –que defiende la libertad de creación de centros docentes incluso llegando a manifestar el deseo de que desaparezca la instrucción pública: dice textualmente el Decreto de 21 de octubre de 1868 que *“la supresión de la enseñanza pública es, por consiguiente, el ideal a que debemos aproximarnos, haciendo posible su realización en un provenir no lejano”*- como referente de los principios e ideales del liberalismo progresista, en contraposición a los del absolutismo.

⁸⁰ <http://www.filosofia.org/hem/dep/boe/8681022.htm> (última consulta 4-XII-2020).

el principio de la separación de poderes, “*puede considerarse la primera Constitución democrática de nuestra historia*”⁸¹.

El artículo 24 de la Constitución de 1869 reza así: “*Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación sin previa licencia, salvo la inspección de la Autoridad competente por razones de higiene y moralidad*”. Asimismo, se declara el carácter subsidiario de la instrucción pública, así como se deja entrever que el control estatal será mínimo⁸².

En 1873 es proclamada la I República Española⁸³. Durante ese tiempo, aunque no se produjeron grandes innovaciones en política educativa, las reformas introducidas en materia de libertad de enseñanza sirvieron para afianzar el sistema educativo español de modo definitivo, ya que las reformas instauradas perduraron a través de los años⁸⁴. Con la llegada de la Restauración en 1876, se aprueba una nueva Constitución que restaura la monarquía constitucional en la figura del Rey Alfonso XII⁸⁵, derogándose los Decretos sobre libertades educativas de 1868 y estableciéndose la vigencia de la Ley Moyano. La segunda “cuestión universitaria” no tardó en llegar, al llevarse a la práctica la misma campaña, antes citada, de obligatoria adhesión del profesorado a la Monarquía y a la fe católica, concluyendo con la separación de la cátedra de varios profesores universitarios, de entre los cuales surgirá la Institución Libre de Enseñanza, en 1876, fundada por Giner de los Ríos⁸⁶.

A finales del siglo XIX, la educación volvió a convertirse en objetivo primordial de la política, ya que la crisis interna y la independencia de las últimas colonias hicieron que se acuñase la famosa frase de “*salvar a España por la escuela*”⁸⁷.

A principios del siglo XX, nacen distintas iniciativas de corte social que caracterizarán lo que posteriormente se conocerá como el Estado social⁸⁸. De este

⁸¹ SOLÉ TURA y AJA, *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936)*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1980, p. 57.

⁸² MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 92.

⁸³ MARÍAS, *España inteligible*, Barcelona, Alianza Editorial, S. A., 1985, p. 375.

⁸⁴ *Op. Cit.* “Evolución del Sistema Educativo...”, p. 3.

⁸⁵ GARCÍA DE CORTÁZAR y GONZÁLEZ VESGA, *Breve historia de España*, Barcelona, Alianza Editorial, S. A., 2013, p. 506.

⁸⁶ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 94.

⁸⁷ *Op. Cit.* “Evolución del Sistema Educativo...”, p. 4.

⁸⁸ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 52: Las características del

modo sucede en Francia, Alemania, Suecia, Estados Unidos (con la política intervencionista puesta en marcha durante 1933-1938 por el Presidente Roosevelt para luchar contra los efectos de la Gran Depresión del país, conocida como New Deal), México, España, etc.

Ante la sensibilización por los derechos de tipo social, es durante esta época en la que se materializa el derecho a la educación, reconociéndolo en las principales constituciones de este primer cuarto del siglo XX⁸⁹.

En España, la Real Orden de 8 de marzo de 1910 reconoció el derecho de las mujeres españolas a matricularse libremente en cualquier centro de enseñanza oficial en los estudios universitarios que desearan⁹⁰.

Durante ese tiempo, poco a poco, el porcentaje de escolarización de niños y niñas se fue equilibrando, hasta llegar a ser del 50% para cada sexo en 1917, como se muestra en el siguiente gráfico⁹¹.

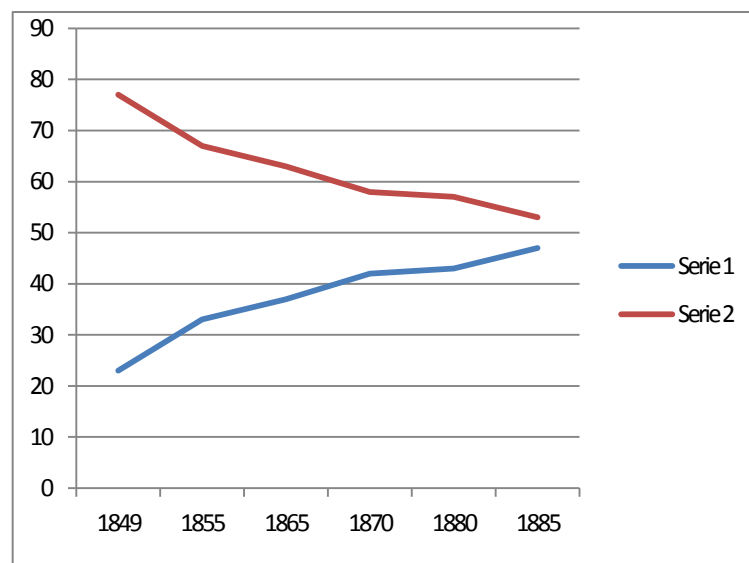


GRÁFICO 1. Porcentaje de niños y niñas escolarizados, por años. Se puede apreciar la progresiva aproximación a la igualdad de acceso de niños y niñas a los centros escolares⁹²

Estado social podrían resumirse en que surge para paliar las deficiencias del Estado anterior, el liberal, orientándose más hacia una vertiente social, menos individualista que éste, el Estado ya no es tan absentista, sino más intervencionista, preocupado de la “procura social”.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 55: Así, la Constitución política de México de 1917 y la Constitución de Weimar de 1919, entre otras.

⁹⁰ DEL AMO DEL AMO, *Op. Cit.* “La educación de las mujeres...”.

⁹¹ CORTADA ANDREU, *Op. Cit.* “Escuela mixta y coeducación...”.

⁹² CAMPS BANSELL, *Op. Cit.* “Socialització de Gènere a l’aula...” , p. 40.

Durante los años siguientes, y hasta el golpe militar de Primo de Rivera en 1923, la situación de la educación era tan inestable y vacilante como la de la política en general, oscilando como un péndulo, recordando a la actual, en cuanto a que el sistema de partidos que se turnan en el gobierno hizo de la educación un espacio de lucha política por la libertad de enseñanza⁹³.

A continuación, en las elecciones municipales triunfan los partidos republicanos y socialistas, motivo por el cual el 14 de abril de 1931 se proclama la Segunda República española y se abre una nueva etapa en el sistema educativo español. Tras la marcha de Alfonso XIII, se aprueba la Constitución de la República Española, que proclamaba la escuela única, gratuita y obligatoria⁹⁴ en la etapa de la educación primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. En 1933 se celebraron las segundas elecciones a Cortes de la República, dando la victoria a los partidos de la derecha, lo que supuso que se revocaran muchos de los planteamientos educativos del anterior gobierno. Las terceras elecciones de la República, en 1936, dieron la victoria al Frente Popular, alianza de partidos y organizaciones de izquierdas. La agresividad y el sectarismo de este Gobierno, los ataques contra sectores de la oposición y de la derecha, así como los atropellos constantes a la libertad religiosa fueron alimentando los deseos de reacción por parte de algunos grupos sociales y militares, que acabaron derivando en el alzamiento militar del 18 de julio de 1936, la Guerra Civil y el final de la República. Durante los tres años que dura la confrontación fratricida, la vida social, cultural y política de España vive conmocionada y se ve brutalmente interrumpida, por lo que hasta el fin de la Guerra Civil no puede reanudarse la historia del sistema educativo español.

Durante el régimen militar del General Franco, de 1939 a 1975, la educación debía ser católica y patriótica⁹⁵. Poco a poco, a lo largo de los años se fue ampliando el

⁹³ *Op. Cit.* “Evolución del Sistema Educativo...”, p. 4.

⁹⁴ El artículo 48 de la Constitución republicana de 1931 reza así: “*El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. (...) Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos*”.

El artículo 43, apartado 2, reza así: “*Los padres están obligados a alimentar, asistir, educar e instruir a sus hijos. El Estado velará por el cumplimiento de estos deberes y se obliga subsidiariamente a su ejecución*”.

⁹⁵ *Op. Cit.* “Evolución del Sistema Educativo...”, p. 5.

sujeto titular del derecho a la educación, intentando materializar lo que refería el artículo 5 del Fuero de los Españoles, que rezaba así: “*Todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas, bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su elección. El Estado velará para que ningún talento se malogre por falta de medios económicos*”.

Durante todo ese largo período que abarca el régimen militar del General Franco, se promulgan diversas leyes importantes en materia de enseñanza, como son la *Ley de Reforma de la Enseñanza Media*, en 1938; en 1943 se promulga la *Ley que regula la Ordenación de la Universidad*; la *Ley de la Enseñanza Primaria*, de 1945; la *Ley de Formación Profesional Industrial*, de 1949. En la década de los 50, las leyes básicas son la *Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media* – que supone un primer paso hacia la generalización de la escolarización obligatoria de los menores de edad hasta los 14 años - llamada «Ley de Ruiz Jiménez», de 1953; la *Ley sobre Construcciones Escolares*, también de 1953, -donde se establece un sistema de convenio entre Estado y ayuntamientos y diputaciones para la construcción de escuelas y que fue decisiva para la escolarización real de la población infantil-; la *Ley*, de 1957, sobre *Enseñanzas Técnicas* -que incorporó a la Universidad las escuelas de ingenieros y arquitectos, abriéndolas a un mayor número de alumnos-⁹⁶.

Por fin, llega 1970, año en que se dicta la primera gran ley del siglo XX sobre educación en España, la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE), que regula y estructura, todo el sistema educativo español.

Varios autores justifican la necesidad de esta ley general sobre educación en la gran expansión industrial y económica vivida por España a partir de 1960⁹⁷.

Las características principales de la LGE de 1970 pueden resumirse en que diseñó un sistema unitario de educación⁹⁸ –igual y único para todos-; gratuito desde los

⁹⁶ *Ibidem*, p. 6.

⁹⁷ *Ídem*.

⁹⁸ El apartado 2 del artículo 2 de la LGE de 1970 reza así: “*La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores, recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado*”. Y el apartado Tres dice: “*Para hacer posible el ejercicio del derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades...*”.

cuatro años⁹⁹; flexible¹⁰⁰ –con el establecimiento de numerosos «puentes» y posibilidades de paso de una rama a otra en los niveles superiores-; obligatorio de los 6 a los 14 años¹⁰¹; garantizó la libertad de educación, reconociendo el derecho a la creación de centros docentes y el derecho de los padres a la libre elección de centro docente para sus hijos¹⁰²; vertebró la educación como *servicio público*¹⁰³; el sistema educativo se estructura en cuatro niveles: Preescolar, Educación General Básica, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria¹⁰⁴.

Con este ambicioso sistema educativo ya implantado en todas las regiones españolas, fallece en 1975 el General Francisco Franco, Jefe del Estado, y pocos meses más tarde se inicia la Transición española hacia la democracia.

Con estos antecedentes históricos de la educación en España, se llega a los debates de las Cortes constituyentes, que redactaron la vigente Constitución Española de 1978. Teniendo en cuenta los vaivenes políticos habidos en España en los siglos XIX y XX, se entiende el origen de la polémica del derecho a la educación durante esos debates de las Cortes constituyentes, ocasionada por la colisión de esas dos posiciones, ya comentadas anteriormente, en materia de enseñanza, y que han sido tradicionales en España¹⁰⁵. Por un lado, la tradición liberal estatalista -que según ALZAGA VILLAAMIL en nuestro país siempre ha sido poderosa, y así lo hemos podido comprobar en las páginas precedentes- y, por otro, la tradición liberal favorable a la creación de centros docentes, cuyo origen hemos visto que se remonta a las Cortes de Cádiz, pero que finalmente se reflejó -estableciéndose como tal la libertad de creación de centros docentes- en el artículo 24 de la Constitución de 1869¹⁰⁶ y se

⁹⁹ Artículo 13.3 de la LGE.

¹⁰⁰ Artículos 40 y ss. de la LGE.

¹⁰¹ Artículo 2 de la LGE.

¹⁰² El apartado 1 del artículo 5 de la LGE dice así: “*Las entidades públicas y privadas y los particulares pueden promover y sostener centros docentes que se ajustarán a lo establecido en esta Ley y en las disposiciones que la desarrollen*”. Y el apartado 3 de ese mismo artículo continúa diciendo: “*Los padres, y en su caso los tutores o guardadores legales, tienen derecho a elegir para los menores e incapacitados los Centros docentes entre los legalmente establecidos y a ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo*”.

¹⁰³ Artículo 3.1 de la LGE.

¹⁰⁴ Artículo 12.1 de la LGE.

¹⁰⁵ ALZAGA VILLAAMIL, *Derecho Político Español según la Constitución de 1978 II*, 4ª ed., Madrid, Ed. universitaria Ramón Areces, 2008, p. 123.

¹⁰⁶ De acuerdo con MERINO MERCHÁN, PÉREZ-UGENA COROMINA y VERA SANTOS,

consagró con la instauración de la Institución Libre de Enseñanza¹⁰⁷ -si bien esta Constitución de 1876 recabó para el Estado la potestad única de expedición de títulos académicos y profesionales y la fijación de las condiciones y requisitos para obtenerlos-. Finalmente, la Iglesia Católica acaba convergiendo con esta postura, siendo promotora en España de un elevado número de instituciones educativas. Desde 1984, no existe en España ningún colegio público de educación diferenciada¹⁰⁸.

Esas posiciones contrapuestas que tan fuertemente se han representado en la sociedad y política españolas son las que hacen prácticamente imposible la consecución de un consenso en materia educativa, puesto que *“reflejan una concepción diferenciada de la sociedad, de las relaciones entre las personas y de los valores sociales, lo que se traduce en educación por una visión específica de lo que significa la calidad y la equidad. Esta concepción se extiende después al papel de la escuela pública y de la privada, al sistema de admisión de alumnos, a la financiación de la educación, a la participación, a la organización de la ESO, al estudio de la religión, etc.”*¹⁰⁹.

El valor que cualquier fuerza política da a la educación lo reflejó muy bien Mitterrand¹¹⁰ con la célebre afirmación de que *“para hacer la revolución ya no hay que tomar el palacio de invierno, pues basta con tomar la escuela”*¹¹¹.

Lecciones de Derecho Constitucional, Madrid, Ed. Tecnos, 1995, p. 252. La Constitución de 1869 se centró en el *“reconocimiento de derechos individuales relacionados con la fundación o mantenimiento de establecimientos de educación, frente a la única facultad que va a corresponder al Estado, que será la de inspección por meras razones de higiene y moralidad”*.

¹⁰⁷ Como hemos citado en páginas anteriores, y como cita expresamente la página web oficial de esa institución, <http://www.fundacionginer.org/historia.htm> (24.VI.2014): la Institución Libre de Enseñanza fue creada en 1876 por varios intelectuales, tras la suspensión de la libertad de cátedra en España *«si se atentaba contra los dogmas de fe»* de la Universidad, con la finalidad de defender la libertad de cátedra y *“negarse a ajustar sus enseñanzas a cualquier dogma oficial en materia religiosa, política o moral”*. Iniciaron la labor educativa al margen del Estado creando una institución educativa privada laica, que empezó inicialmente por la enseñanza universitaria y después se extendió a la educación primaria y secundaria.

¹⁰⁸ MORENO BOTELLA. “Educación diferenciada, ideario y libre elección de centro”. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 20, 2009, pp. 1-35.

¹⁰⁹ MARCHESI, “Ideología educativa y pacto escolar”. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 338, septiembre 2004, p. 82.

¹¹⁰ <http://www.france.fr/es/hombres-y-mujeres-excepcionales/francois-mitterrand-1916-1996.html> (24.VI.2014): FRANÇOIS MITTERRAND (1916-1996) fue un político francés, Presidente de la República Francesa de 1981 a 1995. Es el presidente que más tiempo ha permanecido en el cargo: 14 años.

¹¹¹ ALZAGA VILLAAMIL, *Por la libertad de enseñanza*, Barcelona, Ed. Planeta, 1985, p. 2.

En palabras de ÁLVAREZ VÉLEZ, la importancia del derecho a la educación en una democracia radica en que en *“el modelo de educación que se pretende instituir (...) se expresan los valores y los ideales del régimen político que la propia Constitución crea”*¹¹².

¹¹² ÁLVAREZ VÉLEZ, “Breve estudio sobre la situación jurídica del derecho a la educación”. *Revista de las Cortes Generales*, Congreso de los Diputados, 60, 2003, p. 222.

2.2 EL CONSENSO CONSTITUCIONAL DE 1978 EN MATERIA EDUCATIVA.

2.2.1 EL ARTÍCULO 27 DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA.

En nuestra Constitución Española, los derechos fundamentales referidos al ámbito educativo están recogidos en el artículo 27, cuya redacción ha supuesto “*la superación del conflicto entre la escuela única republicana laica definida en la Constitución de 1931 y la escuela única nacional-católica diseñada por la legislación franquista*”¹¹³. El artículo 27 dice así:

Artículo 27:

1. *Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
2. *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.*
3. *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.*
4. *La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
6. *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
7. *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.*
8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
9. *Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*

¹¹³ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra en centros docentes...”.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

Como se puede observar, el citado artículo 27 contiene diez apartados para proclamar la libertad de enseñanza y el derecho a la educación en España - “*innecesariamente prolijo*”, dirá ALZAGA VILLAAMIL¹¹⁴; “*extenso y complejo*”, dirá TORRES DEL MORAL¹¹⁵-, con excesivas precisiones, pues en él se prevé, no sólo la libertad de enseñanza y el derecho a la educación -obligatoria y gratuita, estableciéndose asimismo el sistema de concierto escolar, y previendo ya la obligación de los poderes públicos de fijar una programación básica de enseñanza para todo el Estado y su deber de inspección y homologación de los sistemas educativos-, sino también la libertad de los padres de educar a sus hijos en la religión y moral que libremente elijan¹¹⁶ -y los poderes públicos son garantes de ello-, así como la libertad de creación de centros docentes. Además, se concreta cuál es el objeto de la educación -el pleno desarrollo de la personalidad humana- y sus límites -los principios democráticos de convivencia y las libertades y derechos fundamentales-.

Respecto a este artículo 27 de la CE, nuestro Tribunal Constitucional¹¹⁷ ha manifestado que todos los derechos y libertades educativas ahí declarados forman parte de uno solo, el derecho a la educación, sin perjuicio de que éste se perciba desde enfoques distintos, según la distinta naturaleza de los derechos que ahí quedan englobados.

EMBID IRUJO¹¹⁸ considera que, al reconocerse la libertad de enseñanza en este artículo 27 de la CE, se están reconociendo *una pluralidad de variadas “libertades en la enseñanza”*. En ese sentido, en su primerizo estudio¹¹⁹ sobre el derecho a la educación, ya establecía como contenido de este derecho, los siguientes:

¹¹⁴ ALZAGA VILLAAMIL, *Comentario sistemático a la CE de 1978*, Madrid, 1978, p. 250.

¹¹⁵ TORRES DEL MORAL, *Principios de Derecho Constitucional español*, 4ª ed., Madrid, Universidad Complutense, 1998, p. 592.

¹¹⁶ Derecho ya consagrado en el artículo 26.3 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948, que manifiesta: “*Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos*”.

¹¹⁷ STC 86/1985, de 10 de julio.

¹¹⁸ EMBID IRUJO, “*La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI (Consideraciones jurídicas)*”, Madrid, Ed. Tecnos, 2000, p. 231.

¹¹⁹ EMBID IRUJO, “El contenido del derecho a la educación”. *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 31, 1981, pp. 653-681.

1.- derecho a cursar la enseñanza que en cada momento sea considerada básica por la legislación ordinaria.

2.- derecho a un control objetivo y racional de la capacidad intelectual de cada escolar, facilitándole en lo posible una titulación del sistema educativo, en función de sus posibilidades.

3.- derecho al acceso a los centros de enseñanza con libertad, sin más restricciones que las lógicas derivadas del orden e interés público, de acuerdo con los parámetros que marque la legislación vigente.

4.- derecho a una educación impartida sin discriminación alguna, tampoco la lingüística.

5.- derecho a un procedimiento sancionador exento de arbitrariedades.

6.- derecho a la participación responsable en los órganos de gobierno del centro escolar.

Sin embargo, algunos autores no comparten esta clasificación¹²⁰, puesto que en ella se mezclan, sin llamarse la atención sobre su distinta naturaleza, derechos de prestación, libertades individuales, etc. Así, el que EMBID IRUJO clasifica como apartado 3 –la libertad de acceder al centro de enseñanza que se prefiera- puede considerarse más un derecho de libertad; sin embargo, el que clasifica como apartado 4 es más una manifestación del artículo 14 de la CE; el que clasifica como apartado 6 tiene directa razón de ser por lo establecido en el apartado 7 del artículo 27 de la Constitución y no se refiere a todos los centros escolares, sólo a los públicos y a los privados concertados, etc.

Además, y aunque no estén expresamente reconocidos en la Constitución, la jurisprudencia ha admitido algunos otros derechos como incluidos en este artículo 27 de la CE, por derivarse de su contenido esencial o por estar expresamente reconocidos en tratados internacionales ratificados por España. Así, se puede entender reconocido el derecho a una enseñanza asequible –con dotación presupuestaria suficiente, escuelas y maestros necesarios, infraestructuras y dotaciones pertinentes-; el derecho a una enseñanza accesible –con derecho a elegir centro docente, con un sistema de becas y ayudas al estudio que faciliten su acceso-; el derecho a una enseñanza de calidad; a la

¹²⁰ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución Española*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1988, p. 40.

información y orientación escolar y laboral; el derecho a no ser discriminado; a ser evaluado objetivamente y con garantías; el derecho a los títulos oficiales correspondientes; a recibir educación en lengua comprensible; etcétera¹²¹.

Por parte de la doctrina francesa, BURDEAU¹²² considera englobados bajo el título de libertad de enseñanza el derecho a aprender (que pone en cuestión la igualdad de los individuos), el derecho a enseñar (que pone en cuestión la libertad de opinión) y el derecho a elegir maestro (que pone en cuestión la libertad de conciencia). Por su parte, RIVERO¹²³ considera que este derecho implica también la libertad de crear la propia empresa educativa y la libertad intelectual en la enseñanza dispensada, así como el derecho a la elegir la enseñanza que se quiera recibir.

TORRES DEL MORAL¹²⁴ considera que este artículo 27 de la CE, además de proclamar unos derechos, consagra los siguientes principios:

- *Principio de constitucionalidad como orientación y límite del sistema educativo (apartado 2) y del derecho a dotar de ideario propio a un centro de creación privada (apartado 6).*
- *Principios de obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica (apartado 4) -enés del derecho a una enseñanza básica gratuita-.*
- *Principio de democracia (o de participación) en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos (apartado 7) -enés del derecho de participación de profesores, padres y alumnos en los citados centros- y en la programación general de la enseñanza (apartado 5) -enés del derecho a la participación en dicha programación-.*
- *Principio de intervención pública en el sistema educativo:*
- *Creación pública de centros (apartado 5).*
- *Programación estatal de la enseñanza (apartado 5).*
- *Inspección y homologación del sistema educativo (apartado 8).*

¹²¹ COTINO HUESO, *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2012, p. 43.

¹²² BURDEAU, *Les libertés publiques*, París, LGDJ, 1961, pp. 262-263. Cit. por DE LOS MOZOS TOUYA, *Educación en libertad y concierto escolar*, Madrid, Ed. Montecorvo, S. A., 1995, p. 45.

¹²³ RIVERO, *Les libertés publiques 2, Le régime des principales libertés*, París, Presses Universitaires de France, 1983, pp. 313-315. Cit. por DE LOS MOZOS TOUYA, *Op. Cit. Educación en libertad...*, p. 45.

¹²⁴ TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...*, p. 592.

- *Ayuda económica a centros docentes de creación privada (apartado 9).*

Asimismo, también la libertad de cátedra pertenece al ámbito de los derechos fundamentales referidos a la educación, aunque está proclamada en el artículo 20.1.c) de la CE¹²⁵. La libertad de cátedra puede definirse como “*el pluralismo ideológico en el seno de un centro determinado*”¹²⁶ y es la propia de los docentes en el ejercicio de su función¹²⁷. Aunque tiene una evidente vertiente de libertad de expresión, es primordialmente una manifestación de la libertad de enseñanza¹²⁸, cuyo titular es el docente y debe interpretarse de manera extensiva, no restrictiva, de acuerdo con el espíritu de la norma constitucional¹²⁹. La autonomía universitaria se distingue de la libertad de cátedra en el titular: en la primera lo es la institución universitaria, mientras que en la segunda, lo es el profesional académico¹³⁰. De este modo, se puede decir que la libertad de cátedra es un elemento del sistema educativo que debemos poner en relación con otros elementos –como veremos más adelante– para que encuentre su dimensión propia¹³¹.

TORRES DEL MORAL incluye también el derecho a la libertad de creación científica -previsto en el artículo 20.1.b)- entre los derechos que integran el régimen

¹²⁵ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra en centros...”.

¹²⁶ GARRIDO FALLA, “Artículo 27”. *Comentarios a la Constitución*, pág. 640.

¹²⁷ VIDAL PRADO, “Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario”. *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 84, septiembre-diciembre 2008, pp. 61-103. Disponible en: https://www.academia.edu/826331/Libertad_de_c%C3%A1tedra_y_organizaci%C3%B3n_de_la_docencia_universitaria (20.V.2021).

¹²⁸ CÁMARA VILLAR, y RUIZ ROBLEDO, “Reflexiones sobre una hipotética reforma constitucional del Cap. II del Tít. I de la Constitución”. *Revista de Derecho Político*, 1992, núm. 36, pp. 129-163. Disponible en: https://www.academia.edu/15454206/_Reflexiones_sobre_una_hipot%C3%A9tica_reforma_del_Cap%C3%ADtulo_II_del_T%C3%ADtulo_I_de_la_Constituci%C3%B3n_Revista_de_Derecho_Pol%C3%ADtico_n%C3%BAm_36_monogr%C3%A1fico_sobre_la_reforma_constitucional_1992_p%C3%A1gs_129_163?email_work_card=view-paper (8.I.2021).

¹²⁹ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra y organización...”.

¹³⁰ BASSA MERCADO y ASTE LEIVA. “Autonomía universitaria: Configuración legislativa de su contenido constitucional”. *Estudios Constitucionales*, Centro de Estudios Constitucionales de Chile Universidad de Talca, año 17, núm. 1, 2019, pp. 189-232. Disponible en: https://www.academia.edu/40041301/Autonom%C3%ADa_universitaria_configuraci%C3%B3n_legislativa_de_su_contenido_constitucional?email_work_card=thumbnail (última consulta 23.V.2020).

¹³¹ TORRES DEL MORAL, Prólogo a *Libertad de Cátedra: un estudio comparado*, de VIDAL PRADO, Ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2001, p. 13.

fundamental de la instrucción y educación¹³². Sin embargo, como ya hemos dicho, en nuestra CE no se encuentran recogidos en el citado artículo 27, sino que ambos están proclamados en el artículo 20.1 de la CE, junto a los derechos relativos a la libertad de comunicación pública y de la información¹³³:

Artículo 20

Se reconocen y protegen los derechos:

a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.

b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.

c) A la libertad de cátedra.

d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.

Además de relacionarse con las libertades informativas del artículo 20 de la CE –donde se encajó la libertad de cátedra, y que parte de la doctrina francesa¹³⁴ no sólo los relaciona, sino que incluso llega a englobar lo que denomina genéricamente libertad de enseñanza (otorgando un tratamiento unitario al derecho a la educación y la libertad de enseñanza) dentro de la libertad de pensamiento-, otros artículos de la CE que están relacionados con el derecho a la educación del artículo 27 de la CE, podrían ser los valores constitucionales del artículo 1.1 de la CE, así como los fundamentos del orden político de su artículo 10.1, por estar muy conectados con el objeto constitucional de la educación del apartado 2 del artículo 27. Estos derechos también podrían relacionarse con la libertad ideológica y religiosa del artículo 16 de la CE¹³⁵, que SÁNCHEZ AGESTA¹³⁶ denomina *libertades espirituales*, así como con algunos principios rectores como el derecho a la libre profesión del artículo 35 de la CE y el deber de asistencia de los padres del artículo 39 de la CE, o el derecho a la cultura y

¹³² TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...*, p. 592.

¹³³ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra y organización...”.

¹³⁴ BURDEAU, *Op. Cit. Les libertés...*, p. 193. RIVERO, *Op. Cit. Les libertés...*, p. 137. COLLIARD, *Libertés publiques*, París, Dalloz, 1968. Cit. por DE LOS MOZOS TOUYA, *Op. Cit. Educación en libertad...*, p. 44.

¹³⁵ ROLLNERT LIERN, “Las libertades ideológico-educativas en la jurisprudencia constitucional”. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, núm. 22/23, 1998, pp. 67-88.

¹³⁶ SÁNCHEZ AGESTA, *Sistema político de la Constitución Española de 1978*, Madrid, Editora Nacional, 1980, p. 123.

deber de promoción de la ciencia y la investigación científica y técnica del artículo 44 de la CE¹³⁷. Por su parte, FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR¹³⁸ considera que la libertad de enseñanza es consecuencia directa de la libertad de conciencia y de la libertad de expresión, llegándola a denominar como libertad de formación de las conciencias, como derivado de la libertad de transmisión de la cultura y, en definitiva, del pluralismo ideológico.

2.2.2 LA POLÉMICA EN TORNO AL ARTÍCULO 27 DE LA CE.

El citado artículo 27 de la CE fue uno de los preceptos más debatidos y polémicos del proceso constituyente¹³⁹. Como afirma VIDAL PRADO¹⁴⁰, la discusión por el presente artículo 27 de la CE fue tal, que su aprobación se retrasó durante todo el proceso constituyente, debatiéndose entre los últimos puntos de negociación entre el Gobierno de la UCD y el partido socialista de la oposición, el PSOE.

El primer borrador del artículo que declaraba los derechos educativos en la CE decía así¹⁴¹:

1. *Se reconoce el derecho a la educación.*
2. *Los poderes públicos garantizan, en condiciones de igualdad, el acceso de todos a la enseñanza, mediante una programación general de la educación y de las instituciones docentes de todos los niveles.*
3. *La enseñanza básica será obligatoria y gratuita.*
4. *Se reconoce la libertad de creación de escuelas, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
5. *Los poderes públicos podrán inspeccionar el sistema educativo en su conjunto.*
6. *Los poderes públicos homologarán y podrán ayudar eficazmente a las escuelas que reúnan los requisitos que la ley establezca.*

Este borrador sufrió modificaciones, quedando el segundo borrador del siguiente modo¹⁴²:

¹³⁷COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 11.

¹³⁸FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. "De la libertad de enseñanza al derecho a la..."*, p. 145.

¹³⁹ALZAGA VILLAAMIL, *Op. Cit. Derecho Político Español...*, p. 122.

¹⁴⁰VIDAL PRADO, *Derecho Constitucional III. Derechos y libertades*, VVAA, Madrid, Ed. Colex, 2003, p. 205.

¹⁴¹MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit. "El derecho a la educación y..."*, p. 114.

1. *Todos tienen derecho a la educación.*
2. *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.*
3. *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.*
4. *La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
6. *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
7. *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.*
8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
9. *Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*
10. *La ley regulará la autonomía de las Universidades.*

Éste también sufrió modificaciones, quedando el tercer borrador del siguiente modo¹⁴³:

1. *Todos tienen el derecho y el deber a la educación.*
2. *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.*
3. *Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
4. *La ley determinará el nivel de educación obligatoria y gratuita.*

¹⁴² *Ibidem*, p. 115.

¹⁴³ *Idem*.

5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
6. *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de establecer y dirigir centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
7. *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.*
8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
9. *Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*
10. *Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la ley establezca.*

Finalmente, se llegó a la redacción actual que contiene el artículo 27 de la CE, que fue el resultado de un complejo y delicado ejercicio de consenso, que llevó a un equilibrio entre las diversas posiciones¹⁴⁴, que sólo se consiguió con este excesivamente amplio –y para algunos *confuso*¹⁴⁵- artículo 27 –“*el más largo de toda la Constitución, con sus diez apartados*”¹⁴⁶-. Con tal motivo, parte de la doctrina no ha consentido en denominar “consenso” a lo que consideran gran ambigüedad de este artículo 27, llamando la atención a que bajo esa ambigüedad se esconde un gran desacuerdo¹⁴⁷.

Con la redacción que se acordó dar finalmente al artículo 27, se incluyó en su apartado primero la descripción de lo que constituye el tronco del ordenamiento educativo en España, siendo los apartados siguientes meras ramas que surgen de ese tronco, pues no vienen más que a desarrollar esa proclamación del derecho a la educación y la libertad de enseñanza que se hace en su apartado primero. En este

¹⁴⁴ VIDAL PRADO, “Educación y valores superiores del ordenamiento: igualdad y libertad”. *IgualdadES*, núm. 4, pp. 255-285.

¹⁴⁵ RODRÍGUEZ COARASA, *Op. Cit. La libertad de enseñanza...*, pp. 85 y ss.

¹⁴⁶ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 71.

¹⁴⁷ SÁNCHEZ AGESTA, *Op. Cit. Sistema político de la Constitución...*, pp. 95 y ss.

sentido, puede afirmarse que ese apartado 1 es como el pórtico, el *elemento arquitectural*¹⁴⁸ del ordenamiento educativo. En él se reconocen los derechos del protagonista de toda la actividad educativa, para posteriormente enumerarse los derechos y libertades de los educadores y de los centros educativos¹⁴⁹. Esa proclamación conjunta, en ese mismo apartado 1 del artículo 27, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza vino provocada por la necesidad de un difícil consenso entre la izquierda y la derecha en el debate constituyente¹⁵⁰, en el intento de conjugar las dos posturas tradicionalmente irreconciliables. Es más, nos recuerda FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR¹⁵¹, que “*en la historia de España, la libertad de enseñanza y el derecho a la educación (...) nunca habían sido reivindicados de manera simultánea. Antes al contrario, cuando se reivindicaba uno, se negaba el otro. De ahí el valor democrático que encierra el artículo 27 de nuestra Carta Magna*”.

El artículo 27 de la CE fue, pues, el resultado de una “*complicada transacción entre la izquierda y la derecha, un mecanismo preciso de pesos y contrapesos, un equilibrio arduo de derechos y libertades*”¹⁵².

Como se puede observar en la redacción final dada al artículo 27 de la CE, el centro-derecha consiguió que se incluyese la proclamación expresa de la libertad de enseñanza, y en el primero de los apartados del artículo 27, a pesar de las resistencias de la izquierda. Además, se le reconoce la operatividad fundamental de los derechos incluidos en la sección 1ª del Capítulo segundo del Título I de la Constitución¹⁵³.

Las coincidencias básicas entre derecha e izquierda se encontraban en el reconocimiento del derecho a la educación como derecho fundamental –apartado primero-; en los fines de la educación, que tendrá por objeto el desarrollo de la

¹⁴⁸ BARNÉS VÁZQUEZ, “La educación en la Constitución de 1978”. *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 12, 1984, pp. 36 y ss.

¹⁴⁹ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “La educación en la Constitución Española (Derechos fundamentales y libertades públicas en materia de enseñanza)”. *Persona y Derecho*, núm. 6, 1979, p. 234.

¹⁵⁰ TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...*, p. 445.

¹⁵¹ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. De la libertad de enseñanza al derecho a la...*, p. 13.

¹⁵² PUELLES BENÍTEZ, “Política y educación: 100 años de historia”. *Revista de educación*, núm. extraordinario, 2000, p. 30.

¹⁵³ GARCÍA DE ENTERRÍA y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, *Curso de Derecho Administrativo II*, Madrid, Ed. Civitas, 3ª Ed., 1991, pp. 60-61.

personalidad dentro del respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales –apartado segundo-; en la afirmación de la enseñanza básica como obligatoria y gratuita –apartado cuarto-; en la admisión del papel fundamental de los poderes públicos en la programación, inspección y homologación –apartado octavo-; y en la autonomía universitaria –apartado décimo-. Respecto a las diferencias fundamentales, se hallaban en los apartados tercero, quinto, sexto, séptimo y noveno¹⁵⁴.

Y, del mismo modo que la derecha consiguió ver plasmadas algunas de sus posiciones, la izquierda logró que no se incluyeran dos derechos básicos para la derecha, como eran la mención expresa del derecho a la dirección de los centros por parte de los titulares de éstos y del derecho de los padres a la elección de centro educativo. Sin embargo, en la segunda lectura y aprobación que se realiza en el Senado, se introduce una enmienda que es la contenida en el artículo 10. 2 de la Constitución, que expresamente reconoce que *“Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la CE reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”*. De este modo, se incorporaron a nuestra Constitución de un modo más claro esos dos derechos que había defendido la UCD y que había rechazado la izquierda, pues múltiples son los tratados internacionales que expresamente los reconocen ambos, como a continuación veremos.

En lo que respecta al consenso constitucional alcanzado en la redacción del artículo 27 de la CE, TORRES DEL MORAL no considera, sin embargo, que dicho artículo tenga una desacertada redacción, ni sea excesivamente ambiguo, *“a pesar de la extensión y prolijidad del precepto en cuestión”*, puesto que *“después de veinte años de vigencia –en la actualidad, casi cuarenta- ha proporcionado un juego aceptable para el encauzamiento de tan espinoso problema como es la ordenación de la enseñanza en un Estado social y democrático de Derecho a fines de siglo y de milenio”*¹⁵⁵. Y eso, en definitiva, es lo que se espera de un artículo de una Constitución.

¹⁵⁴ PUELLES BENÍTEZ, *Op. Cit. Educación e ideología...*, pp. 305-396.

¹⁵⁵ Prólogo de *Op. Cit. La libertad de enseñanza...*, RODRÍGUEZ COARASA.

Para algunos autores¹⁵⁶, fue el ánimo de superar el pasado lo que llevó a las principales fuerzas de la política española a alcanzar un acuerdo básico y sustancial, un “*pacto de inclusión de mínimos*” en materia de enseñanza, *llegando a yuxtaponer* los rasgos ideológicos más importantes de los dos grandes partidos políticos y cediendo en algunas cuestiones menos fundamentales o estructurales. De este modo, se intentó que tuviera cabida en nuestro sistema tanto la escuela pública –con énfasis en el derecho a la educación de todos por igual- como la escuela privada –con énfasis sobre la libertad de enseñanza-. Pues en aquel momento se enfrentaban dos modelos educativos que, en sus extremos más radicales, pueden resumirse del siguiente modo: la derecha, como defensora de la libertad absoluta de enseñanza y pluralismo escolar; y la izquierda, como defensora de la escuela pública y única¹⁵⁷.

Por su parte, RUBIO LLORENTE manifiesta que el pacto constitucional en materia de enseñanza es tan amplio que tiene una naturaleza híbrida, pues no sólo fue de principios, libertades y de prestaciones sino también económico-social¹⁵⁸.

De hecho, el citado artículo 27 de la CE admite tan diversas interpretaciones que le lleva a ALZAGA VILLAAMIL a manifestar que “*eran dos modelos educativos absolutamente dispares que intentaban traducir a la realidad la libertad de enseñanza reconocida en el artículo 27 de nuestra carta constitucional. Parecía que el grupo mayoritario -en aquel momento al que se refiere, el socialista- partía de una desafortunada base enraizada en aquella famosa afirmación hecha durante la II República: El edificio de barro de hoy será de mármol mañana y la enseñanza oficial que dé el Estado superará cien veces la enseñanza que daban las congregaciones religiosas*”¹⁵⁹.

¹⁵⁶ CÁMARA VILLAR. “Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España”. *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, núm. 344. Septiembre-diciembre 2007, p. 66.

¹⁵⁷ DÍAZ REVORIO, “El derecho a la educación”. *Anuario Parlamento y Constitución*, núm. 2, 1998, p. 267-308.

¹⁵⁸ RUBIO LLORENTE, “*Constitución y educación: Constitución y economía (la ordenación del sistema económico en las Constituciones occidentales)*”, Madrid, Edersa, 1977, p. 103.

¹⁵⁹ ALZAGA VILLAAMIL, *Op. Cit. Por la libertad...*, p. XIII, citando a RAMÍREZ JIMÉNEZ, *Los grupos de presión en la Segunda República española*, Madrid, Ed. Tecnos, 1969, p. 254.

La acérrima defensa que, durante la redacción de la CE, hizo cada fuerza política de su interpretación del derecho a la educación, estuvo a punto de provocar que se llegara a romper el consenso en un punto tan decisivo como éste¹⁶⁰.

Sin embargo, cabría preguntarnos si las decisiones de los últimos años de algunos gobiernos autonómicos de rescindir o denegar el concierto escolar de manera anticipada a colegios privados sólo por el hecho de ser de educación diferenciada¹⁶¹ no vulnera el derecho a la educación y el espíritu de consenso que llevó a los constituyentes a redactar el artículo 27 de la CE. La inseguridad e incertidumbre que se crea en los padres de los niños que asisten a esos colegios es enorme, pues la rescisión o denegación del concierto incide “de modo intenso” sobre la libertad educativa de los padres de los alumnos de esos colegios, pues conllevaría el aumento del precio de la matrícula, u obligaría a esos padres a cambiar de colegio a sus hijos –cambio obligado ante la imposibilidad de poder pagar una matrícula y escolaridad privadas-¹⁶².

Puesto que esos colegios gozan de suficiente demanda entre los ciudadanos¹⁶³, puesto que los padres de esas zonas disponen de otros centros educativos mixtos –lo que garantiza su libertad de elección de centro docente-, y puesto que el mero hecho de ser de educación diferenciada no vulnera los derechos fundamentales ni supone discriminación alguna –porque así se ha declarado ya por los tribunales y se establece en la normativa internacional, como veremos más adelante- el poder público debe subvencionarlos como a cualquier otro, so pena de vulnerar la libertad de educación y el derecho a la libre elección de centro docente, así como el derecho a la igualdad, por exigir a esos centros docentes de educación diferenciada un requisito adicional a los exigidos a los que tienen implantada la coeducación, como es el renunciar a parte de su ideario, que precisamente incluye en éste la educación diferenciada.

Como comentaremos más adelante, ese planteamiento contrario a la educación diferenciada no solamente contradice la jurisprudencia que ya ha habido del Tribunal Constitucional y de los tribunales ordinarios, sino que “*bajo el hipotético paraguas de*

¹⁶⁰ VIDAL PRADO, *Op. Cit. Derecho Constitucional III...*, p. 206.

¹⁶¹ Así lo hizo el gobierno gallego con cinco colegios de educación diferenciada para el curso escolar 2008-2009; así como el de Andalucía en una docena de colegios en 2013; y el de Asturias, también en 2013, en dos colegios. Después hicieron lo propio otras Comunidades Autónomas.

¹⁶² STC 74/2018, F. J. 5°.

¹⁶³ Recordemos que la legislación fija el número mínimo de alumnos que debe tener un colegio para poder acceder al concierto escolar.

la promoción de la igualdad se está incurriendo en una clara discriminación motivada por la elección de una opción metodológica determinada, que el propio Tribunal Constitucional ha declarado que es compatible con la Constitución. Precisamente para evitar esto es para lo que el Alto Tribunal ha declarado la obligación de los poderes públicos de financiar a estos centros de educación diferenciada en “condiciones de igualdad” respecto de los que escogen la coeducación”¹⁶⁴.

Precisamente esa amplitud del artículo 27 de la CE, que consagra los derechos educativos en España, es lo que le hace admitir “ciertos márgenes de ambigüedad”¹⁶⁵, que “permite diversas lecturas (...) y que posibilita también el desarrollo de diferentes políticas educativas”¹⁶⁶. De modo que, dependiendo de qué partido político tenga la mayoría en las alternancias políticas de las cámaras legislativas -que en España a partir de la CE de 1978 acaba siempre coincidiendo con el partido que ocupará el Gobierno de la Nación- las leyes educativas españolas tienden más a la defensa de la libertad educativa -cuando ocupa el poder la derecha- o a la defensa de la educación aconfesional, pública y gratuita, pero única -cuando lo ocupa la izquierda-. Durante todos estos años, desde 1978, la *función pacificadora*¹⁶⁷ del Tribunal Constitucional ha sido fundamental, jugando un importante *papel moderador en la fijación de la correcta interpretación del precepto constitucional y atemperador de los enfrentamientos políticos*¹⁶⁸.

Estos excesivos vaivenes son los que denuncia PUELLES BENÍTEZ¹⁶⁹, siguiendo a SARTORI, cuando apunta la necesidad, no sólo del consenso constitucional -que denomina *consenso básico*- que efectivamente existió en la redacción del artículo 27 de la CE, sino también el ausente, que denomina *consenso político*. Ese alcanzado consenso constitucional fue el que llevó a Antonio Fontán a

¹⁶⁴ VIDAL PRADO, “Educación e Igualdad”. Ponencia en el XVIII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España, 11 y 12 de marzo de 2021. Disponible en: <https://www.acoes.es/congreso-xviii/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Texto-discussant-ACE-03032021.pdf> (05.V.2021).

¹⁶⁵ CÁMARA VILLAR, “Los derechos y libertades del ámbito educativo”. *Derecho Constitucional*, vol. II, VVAA, p. 248.

¹⁶⁶ VIDAL PRADO, *Op. Cit. Derecho Constitucional III...*, p. 205.

¹⁶⁷ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. “De la libertad de enseñanza al derecho a la...”*, p. 13.

¹⁶⁸ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit. “El derecho a la educación y...”*, p. 125.

¹⁶⁹ PUELLES BENÍTEZ, “El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual”. *Historia de la educación*, núm. 21, 2002, p. 58 y ss.

denominar a nuestra actual Constitución como una “Constitución de consenso” en la memorable deliberación del 31 de octubre de 1978 cuando en sesión conjunta del Congreso y del Senado se ratificó el texto definitivo de la Constitución Española¹⁷⁰. El consenso político al que se refiere PUELLES BENÍTEZ es el consistente en el acuerdo sustancial entre las principales fuerzas sociales y políticas sobre el desarrollo de las políticas educativas en el marco de ese consenso básico o fundamental que sí se alcanzó al redactar la Constitución. La finalidad de ese consenso político sería dar estabilidad a la estructura fundamental del sistema educativo, evitando importantes vaivenes, bandazos o tensiones¹⁷¹. De hecho, la existencia de ese consenso político aportaría garantías a los ciudadanos, puesto que ese pacto no sólo implicaría la necesidad de búsqueda de un punto en común, de un punto de encuentro, por parte de las distintas fuerzas políticas en España, sino también la asunción por parte de éstas de unos compromisos inviolables en materia de enseñanza¹⁷².

De todos modos, gracias a nuestro sistema constitucional, que aporta suficientes garantías a los ciudadanos –y que comentaremos más adelante-, CÁMARA VILLAR¹⁷³ considera que esas líneas rojas irrebasables por parte de las fuerzas políticas están ya marcadas, aunque no se haya alcanzado ese anhelado consenso político. Este autor considera que esos principios están perfectamente identificados, en primer lugar, por la propia Constitución Española, pero además por la concreta interpretación que de ésta ha hecho nuestro Tribunal Constitucional.

Sin embargo, CÁMARA VILLAR continúa denunciando que ese pacto *de mínimos* no es suficiente puesto que, para poder llevar a efecto una política eficaz en materia de enseñanza, considera necesario remover determinados condicionantes ideológicos que permitan sentar unas bases sólidas, inamovibles, de un sistema educativo duradero. Respecto a ese contenido ideológico que se le otorga a la educación y a todo el régimen jurídico que le envuelve, EMBID IRUJO¹⁷⁴ señala esa *pugna ideológica y política que rodea a la educación* como causante del problema de

¹⁷⁰ Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, año 1978, núm. 130. Disponible en: https://www.congreso.es/public_oficiales/L0/CONG/DS/C_1978_130.PDF (18.III.2021).

¹⁷¹ CÁMARA VILLAR. *Op. Cit.* “Las necesidades del consenso...”, p. 63.

¹⁷² PUELLES BENÍTEZ. “¿Por qué no fue posible el pacto educativo?”. *Revista Organización y Gestión educativa*, monográfico sobre “El pacto educativo”, núm. 6, noviembre-diciembre 2006, p. 19.

¹⁷³ CÁMARA VILLAR. *Op. Cit.* “Las necesidades del consenso...”, p. 64.

¹⁷⁴ EMBID IRUJO, *Las libertades en la enseñanza*, Madrid, Ed. Tecnos, 1983, p. 243.

la gran variedad de definiciones y contenidos que se admiten como propios de la libertad de enseñanza¹⁷⁵.

2.3 APERTURA DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA AL DERECHO INTERNACIONAL.

Pese a que en ocasiones se tiende a restar importancia –cada vez menos- a la normativa internacional, lo cierto es que en virtud del artículo 10.2 de la CE, España ha integrado esa normativa como propia¹⁷⁶ y el artículo 27 de la CE no puede interpretarse de ningún modo que no sea a la luz de esos tratados internacionales que, además, en materia de derechos educativos, es más concreta incluso que la constitucional. Afirman ESCOBAR ROCA¹⁷⁷ y CHACÓN MATA¹⁷⁸ que el derecho a la educación ocupa un lugar primordial tanto en la regulación como en la actividad internacional de las Naciones Unidas: importancia que se debe expandir a nuestra regulación, pues la normativa internacional tiene casi valor constitucional¹⁷⁹.

Puede decirse que el derecho a la educación se eleva al rango de derecho humano¹⁸⁰ con la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948, que en su artículo 26 establece que

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo que concierne a la enseñanza elemental y fundamental. La enseñanza elemental es obligatoria. La enseñanza técnica y profesional debe ser generalizada, el acceso a los estudios

¹⁷⁵ VIDAL PRADO. “Educación diferenciada y Tribunal Constitucional”. *Revista General de Derecho Constitucional*, Ed. Iustel, núm. 29, abril, 2019, pp. 1-38.

¹⁷⁶ STC 198/2012, de 6 de noviembre.

¹⁷⁷ ESCOBAR ROCA, *VI Informe sobre Derechos Humanos. Educación*. Director. Federación Iberoamericana de Ombudsman, Madrid, Ed. Trama Editorial, 2009. Disponible en: [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6600/Educacion-VI%20Informe%20sobre%20derechos%20humanos%20\(2008\).pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6600/Educacion-VI%20Informe%20sobre%20derechos%20humanos%20(2008).pdf?sequence=1) (22.II.2017).

¹⁷⁸ CHACÓN MATA, “Contenido y alcance del derecho a la educación en el ámbito internacional”. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 7, núm. 2, 2007. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/218/217> (22.II.2017).

¹⁷⁹ Como muestra de ello, se puede citar la STC 236/2007, de 7 de noviembre, referente al recurso a la Ley Orgánica 4/2000 de Extranjería, que en su Fundamento Jurídico 8 considera inconstitucional las particulares limitaciones del derecho a la enseñanza no obligatoria de los extranjeros no residentes.

¹⁸⁰ CALVO CHARRO. “La libertad de elección de centro docente. Historia de la conculcación de un derecho fundamental”. *Revista Parlamentaria de la Asamblea de Madrid*, núm. 14, junio, 2006, pp. 81-100.

superiores debe abrirse con plena igualdad a todos, en atención al mérito de cada uno.

2. *La educación debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia, y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
3. *Los padres tienen, por prioridad, el derecho de escoger la clase de educación de sus hijos”.*

Junto con el reconocimiento del derecho a la educación, la Declaración Universal de los Derechos Humanos también menciona la enseñanza en su artículo 18, en relación con la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, que dice así:

“Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho implica la libertad de cambiar de religión o de convicción, así como la libertad de manifestarlas individualmente o en común, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la predicación, el culto y el cumplimiento de los ritos”.

Este artículo fue desarrollado por el artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 16 de diciembre de 1966, que en su apartado 1 dice: *“Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección, así como la libertad de manifestar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y la enseñanza”.* Asimismo, en su apartado 4, el citado artículo 18, dice así: *“Los Estados parte 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”.*

Asimismo, en la configuración de los derechos educativos a nivel internacional, hay que mencionar lo establecido en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales otorgado en Nueva York el 16 de diciembre de 1966 y ratificado por España en 1977. En sus artículos 13 y 14 se desarrolla el citado artículo 26 de la

Declaración Universal de los Derechos Humanos, de una forma muy prolija, reconociendo y concretando el alcance del derecho a la educación, su objeto, la obligatoriedad y gratuidad en sus diversas fases, las garantías de becas, medios y aptitud del profesorado, etc. El artículo 13 dispone lo siguiente:

1. *Los Estados parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene 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. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.*
2. *Los Estados parte en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:*
 - i) *La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente.*
 - ii) *La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.*
 - iii) *La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.*
 - iv) *Debe fomentarse e intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.*
 - v) *Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.*
3. *Los Estados parte 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”.

4. *Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado”.*

Por su parte, el artículo 14 dispone que:

1. *Todo Estado Parte en el presente Pacto que, en el momento de hacerse parte en él, aún no haya podido instituir en su territorio metropolitano o en otros territorios sometidos a su jurisdicción la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, se compromete a elaborar y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de acción para la aplicación progresiva, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos”.*

De singular relevancia para el derecho a la educación es la Convención sobre Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General por Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. En su artículo 28 se regula ampliamente el derecho a la educación, partiendo de la cooperación internacional en esta materia: las obligaciones de implantación gratuita, los derechos de información y orientación, las medidas de asistencia a la escuela, los medios para evitar el abandono escolar, los límites de la disciplina educativa, etc. En su artículo 29 se establece lo siguiente:

1. *Los Estados Parte convienen que la educación del niño deberá estar encaminada a:*
 - i) *Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.*

- ii) *Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.*
- iii) *Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país donde vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya.*
- iv) *Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.*
- v) *Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.*

2. *Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza...*

En un ámbito más restringido -y fundamental para este trabajo de investigación-, el de la discriminación, destaca la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza¹⁸¹, de 1960. En su artículo 1 se establece lo siguiente:

(1) A los efectos de la presente Convención, 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 y, en especial:

- i) *Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza.*
- ii) *Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo.*
- iii) *...instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos, o*

¹⁸¹ Adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Entró en vigor el 22 de mayo de 1962.

iv) *Colocar a una persona o un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana.*

En su artículo 2 se establecen las situaciones que no se consideran motivo de discriminación; según COTINO HUESO¹⁸², la ONU admite diferencias o diferenciaciones dentro de la educación, pero siempre que se den otorgando a los escolares las mismas facilidades, con personal, calidad y medios equivalentes:

- b) *La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a esos establecimientos es facultativa y si la enseñanza en ellos proporcionada se ajusta a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobado particularmente para la enseñanza del mismo grado.*
- c) *La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado.*

Para BÁEZ SERRANO, el principal atractivo de este texto internacional – desde el punto de vista del objeto de este trabajo- es la referencia explícita que hace a la educación diferenciada, admitiéndola -aunque respetando en todo caso el criterio de admisión de los Estados miembros-, teniendo en cuenta que califica esta norma internacional como el instrumento más importante que delimita los medios educativos¹⁸³.

Para MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, por el contexto de todo el citado artículo 2, la aclaración referida a la educación diferenciada tiene una importancia añadida, pues

¹⁸² COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 19.

¹⁸³ BÁEZ SERRANO. “Hacia la consolidación de la constitucionalidad de la educación diferenciada, A propósito de la sentencia del Tribunal Constitucional 31/2018”. *Revista de Derecho Político*, UNED, núm. 105, mayo-agosto, 2019, pp. 251-278.

no sólo se refiere a establecimientos de enseñanza privados, sino también a los públicos¹⁸⁴.

Para VIÑAO FRAGO, en España, y con relación a esta normativa internacional, se está dando una *generalizada ceguera ideológica* cuando se intenta limitar y controlar los idearios de los centros educativos, imponiéndoles la no concesión o derogación del concierto educativo si el carácter propio contiene, por ejemplo, el método pedagógico de la educación diferenciada¹⁸⁵.

En este mismo ámbito de la discriminación, y en lo que ocupa a este trabajo, también debemos destacar la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres¹⁸⁶, que entró en vigor en 1979. En ella se obliga a los Estados Parte a adoptar medidas encaminadas a asegurar a los escolares unas mismas condiciones de obtención de becas y diplomas por estudios realizados y de orientación en el acceso al estudio y a la formación y capacitación profesionales; asegurar los mismos programas de estudios y exámenes, así como de profesionales y personal docente, de locales y equipos; eliminar estereotipos machistas; etc. Asimismo, en lo referente a las zonas rurales, se fomenta que entre los Estados Parte se facilite a las mujeres el acceso a la alfabetización y a los estudios, ya sean académicos o no académicos.

La citada Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer de 1979 se basó en la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer, de 1967, particularmente en lo que se refiere a la educación. En esa Declaración se instaba a los Estados a adoptar las medidas para equiparar los derechos educativos de hombres y mujeres, ya fuese en establecimientos de enseñanza mixta o no¹⁸⁷. La Declaración reconocía la existencia de

¹⁸⁴ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Legalidad vigente y criterios jurisprudenciales en materia de educación diferenciada”. *Newsletter EASSE*, suplemento núm. 1, diciembre 2008, pp. 1-12. Disponible en <http://www.educaciondiferenciada.com/legalidad-vigente-y-educacion-diferenciada/> (03.III.2021).

¹⁸⁵ VIÑAO FRAGO, “Educación, jueces y Constitución, 1978-2018 (I). La educación separada por sexos”, *Historia y memoria de la educación*, núm. 11, 2020, pp. 435-473.

¹⁸⁶ Aprobada el 18 de diciembre de 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que entró en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981.

¹⁸⁷ Artículo 9.b) de la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer.

la enseñanza diferenciada, y la considera compatible con la enseñanza para ambos sexos y, en definitiva, no discriminatoria¹⁸⁸.

En ese mismo sentido, la Observación General del Comité de la ONU¹⁸⁹ sobre derechos económicos, sociales y culturales al artículo 13 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sobre el derecho a la educación, prevé que pueda admitirse la educación diferenciada como excepción a la regla general de la coeducación, siempre que quede garantizada el respeto y educación en la igualdad: para VIDAL PRADO, que en el año 1999 se ratificara por la ONU la Convención de 1960, también en lo referente al método pedagógico de la educación diferenciada, no carece de importancia¹⁹⁰. Por su parte, la Observación General núm. 1¹⁹¹ de la Convención sobre los Derechos del Niño de 2001 da un paso adelante en el tratamiento de la educación diferenciada, pues llega a considerarla, para algunos casos, como el método pedagógico más adecuado y amoldable a las necesidades y capacidades de los niños, siempre que con él se fomente el desarrollo de su personalidad¹⁹².

Además de este elenco de declaraciones y pactos internacionales en materia de derechos educativos, están también otras referencias ineludibles¹⁹³. En el caso de Europa, procede destacar el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos y Libertades Fundamentales, de 4 de noviembre de 1950, elaborado por el Consejo de Europa, y que constituye uno de los mecanismos más importantes y eficaces, en el ámbito europeo, en el reconocimiento y protección de los derechos humanos pues, al mismo tiempo que se elaboraba este Convenio, se creaba también la Comisión y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos¹⁹⁴.

En el Primer Protocolo Adicional al Convenio se incorporó un artículo, el 9, en el que se recoge el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, en el que se especifica que este derecho incluye también la libertad de manifestar la

¹⁸⁸ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹⁸⁹ Observación General núm. 13 (21º período de sesiones, 1999), U.N. Doc. E/C.12/1999/10 (1999).

¹⁹⁰ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹⁹¹ Observación General núm. 1, párrafo 1 del artículo 29: propósitos de la educación (CRC/GC/2001/1), 2001.

¹⁹² VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹⁹³ JOVER OLMEDA. “El derecho a la educación en los textos internacionales de derechos humanos”. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 180, 1988, p. 281-303.

¹⁹⁴ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 59.

religión o la creencia “*mediante el culto, la enseñanza, las prácticas y el cumplimiento de los ritos*”.

Asimismo, el artículo 2 del Primer Protocolo Adicional afirma:

“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”.

En el ámbito de la Unión Europea, el artículo 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, aprobada en la Cumbre de Niza en el año 2000, consagra:

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y personal.*
- 2. Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.*
- 3. Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas.*

En su artículo 13, se reconoce la libre investigación.

Asimismo, cabe destacar la Carta Europea de los Derechos del Niño, aprobada por Resolución del Parlamento Europeo de 8 de julio de 1992, que en su artículo 8 reconoce ampliamente el derecho a la educación, sus objetivos, garantías, obligaciones de los Estados, prohibiciones, etc.

Procede destacar que la Unión Europea tiene sólo competencias de cooperación y fomento en materia de política de educación y formación profesional, mediante la emisión de recomendaciones, según lo previsto en los artículos 155 a 157 del TFUE. Sin embargo, la libre circulación de trabajadores y la concesión de habilitaciones en las cualificaciones han provocado una *europización* del Derecho educativo¹⁹⁵, como se acredita, por ejemplo, con la proliferación, en las últimas décadas, del fomento de

¹⁹⁵ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 28.

políticas tendentes al intercambio de jóvenes entre países¹⁹⁶. En materia de reconocimiento de títulos académicos y cualificaciones profesionales, cabe destacar la Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005.

También el TJCE¹⁹⁷ ha puesto de manifiesto en múltiples ocasiones esa *europización* del derecho educativo. En ese sentido, a pesar de que los derechos educativos de los hijos de los comunitarios residentes han sido regulados en el artículo 12 del Reglamento 1612/68, del Consejo, de 15 de octubre de 1968, relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad, el TJCE ha declarado, entre otras medidas¹⁹⁸, que los hijos de los trabajadores comunitarios migrantes tienen derecho a las mismas ayudas a la enseñanza previstas para los nacionales¹⁹⁹, incluso en la enseñanza universitaria, cuando los hijos son mayores de edad y no están a cargo de sus padres²⁰⁰; que la familia –estudiantes y progenitores que ostentan la guardia y custodia- tienen derecho a continuar viviendo en el país de acogida para que los hijos puedan proseguir sus estudios²⁰¹; que procede el reconocimiento mutuo de títulos, tanto de universidades públicas como privadas²⁰²; que el uso de la lengua nacional no puede suponer discriminación de los nacionales de otros Estados miembros²⁰³; que los migrantes trabajadores en universidades tienen los mismos derechos laborales y de seguridad social que los nacionales²⁰⁴; que la libertad de creación de centros docentes debe imperar en la misma medida para los migrantes que para los nacionales²⁰⁵; etc.

¹⁹⁶ Programa Sócrates, Programa Erasmus, Proceso Bolonia, etc.

¹⁹⁷ STJCE Gravier v. Ciudad de Lieja, 13 de febrero de 1985, asunto 293/8 y STJCE Blaizot v. Universidad de Lieja, 2 de febrero de 1988, asunto 24/86.

¹⁹⁸ FREIXES, 1998, p. 175.

¹⁹⁹ STJCE Carmina di Leo v. Land Berlin, 13 de noviembre de 1990, Caso 308/89.

²⁰⁰ STJCE Landesamt für Ausbildungsförderung Nordrhein-Westfalen v. Lubor Gaal, de 4 de mayo de 1995, Caso 209/03.

²⁰¹ STJCE Baumbast y R v. Secretary of State for the Home Department, de 17 de septiembre de 2002, asunto 414/99.

²⁰² STJCE Nationale Raad van de Orde van Architecten v. Ulrich Egle, de 21 de enero de 1992, caso 310/90.

²⁰³ STJCE Anita Graener v. Ministro de Educación y el Vocational Education Committee de la Ciudad de Dublín, de 28 de noviembre de 1989, caso 379/87.

²⁰⁴ STJCE Pilar Allué y Carmel Mary Coonan y otros v. Università degli studi di Venezia y Università degli studi di Parma, de 2 de agosto de 1993, asuntos 259/91, 331/91 y 332/91.

²⁰⁵ STJCE Steven Malcolm Brown v. The Secretary of State for Scotland, de 21 de junio de 1988, asunto 197/86.

Como muestra de que cada vez es mayor en la Unión Europea la preocupación por la educación y la formación en sentido amplio, se puede destacar la *Comunicación COM (2001) 172, de 28 de marzo de 2001, de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo: Plan de acción eLearning. Concebir la educación del futuro*, así como la *Comunicación COM (2006) 481, de 8 de septiembre de 2006, de la Comisión sobre eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*, entre otras.

3 LOS DERECHOS Y LIBERTADES EDUCATIVOS EN LA ESPAÑA ACTUAL SEGÚN LA CONSTITUCIÓN DE 1978.

3.1 CONCEPTO Y OBJETO DE LA EDUCACIÓN.

Aunque parezca obvio, es obligado comenzar diciendo que el objeto del derecho a la educación es la educación, como el “*proceso instructivo y formativo que responde a un empeño atribuible a determinados sujetos que realizan sobre otros una concreta orientación y para ello disponen, a su vez, de un determinado grado de conocimientos y de autoridad institucionalmente reconocida*”²⁰⁶.

“y como tal derecho subjetivo supone el reconocimiento de algo en interés y beneficio del sujeto al que se reconoce”²⁰⁷. “Derecho subjetivo” se puede definir como el “*poder legal reconocido a un sujeto por medio de una norma legal, para la persecución de intereses propios mediante la exigencia a otro de hacer, permitir u omitir algo*”²⁰⁸.

Nuestro Tribunal Supremo ha declarado en diversas sentencias que la importancia de la educación radica en que es *esencial instrumento para garantizar el pluralismo en la sociedad, en la medida en que «transmite a los alumnos la realidad de esa diversidad de concepciones sobre la vida individual y colectiva, como asimismo les instruye sobre su relevancia, para que sepan valorar la trascendencia de esa diversidad y, sobre todo, aprendan a respetarla»*²⁰⁹.

El artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reiterado en el artículo 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, recoge de forma clara que el objeto del derecho a la educación es *el pleno desarrollo de la personalidad humana* de todos los habitantes del planeta, reforzándose el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, favoreciéndose la paz, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las

²⁰⁶ CÁMARA VILLAR, “Los derechos y libertades del ámbito educativo”. *Derecho Constitucional*, vol. II, VVAA, p. 248.

²⁰⁷ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 53.

²⁰⁸ MAURER, *Derecho administrativo. Parte General*, Barcelona, Ed. Marcial Pons, 2011.

²⁰⁹ Entre otras, en la STS 1199/2009, de 11 de febrero, en el Recurso de Casación 4668/2008.

naciones y todos los grupos raciales y religiosos, dirigidas todas ellas al mantenimiento de la paz. Con un objeto tan profundo, no puede por menos que afirmarse sin ningún género de dudas que forma parte del contenido esencial del derecho a la educación, no sólo la educación sin más, sino la educación de calidad²¹⁰.

En ese mismo sentido, también nuestra Constitución Española fija como objeto de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana. A este respecto, manifiesta ALZAGA VILLAAMIL²¹¹ que resulta ser un concepto “*que en el terreno jurídico es bastante indeterminado*”, refiriéndose este autor por fin a EKKEHART STEIN que escribió que “*el desarrollo de la capacidad humana se ha convertido en una de las tareas fundamentales del Estado. Con independencia de que un determinado Gobierno lo reconozca o no, esta afirmación es plenamente válida. Las negligencias de hoy se pagan amargamente a los pocos decenios... El Estado que logre, en la medida de lo posible, este objetivo puede llamarse un Estado culto*”²¹².

En este mismo sentido, nuestro Tribunal Constitucional²¹³ ha declarado que con el respeto al contenido esencial de los derechos educativos “*se trata de asegurar que los alumnos reciban una formación adecuada para el pleno desarrollo de su personalidad, proporcionándoles el bagaje cultural necesario para el legítimo y pleno ejercicio de su libertad ideológica, comprensiva de todas las opciones que suscita la vida personal y social*”.

Sin duda alguna, el problema radica en determinar qué se entiende por pleno desarrollo de la personalidad. En ese sentido, PRIETO SANCHÍS²¹⁴ ya advirtió que, tras el meramente formal consenso que se escondía bajo la redacción del artículo 27.2 de la CE, no podía derivarse “*un acuerdo de fondo acerca de cuáles han de ser los objetivos de la enseñanza ni de cómo ha de lograrse el pleno desarrollo de la personalidad humana*”.

²¹⁰ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. De la libertad de enseñanza al derecho a la...*, p. 43.

²¹¹ ALZAGA VILLAAMIL, *Derecho Político Español...*, p. 124.

²¹² ALZAGA VILLAAMIL, *Derecho Político*, Madrid, Ed. Aguilar, 1973, pp. 191 y 192.

²¹³ ATC 40/1997, de 22 de febrero. F. J. 2.

²¹⁴ PRIETO SANCHÍS, “Las relaciones Iglesia-Estado a la luz de la nueva Constitución: problemas fundamentales”. *La Constitución Española de 1978*, PEDRIERI y GARCÍA DE ENTERRÍA (Dirs.), Madrid, Ed. Civitas, 1981, p. 364.

Sin embargo, para parte de la doctrina²¹⁵, esa referencia a la personalidad humana y su dignidad resultan vacías de contenido, inobjetivables, por lo que consideran que resultaría igual de débil, pero más seguro –a nuestro entender, limitando enormemente el fundamento de la felicidad del hombre-, concretar el objeto del derecho a la educación en “*favorecer el progreso social e instaurar mejores condiciones de vida dentro de una libertad mayor*”.

NUÑO GÓMEZ²¹⁶ considera que la característica fundamental que define el concepto “educación” es su carácter teleológico o instrumental, haciendo referencia a la acepción originaria de *educare*, que significa *dirigir* o *encaminar*.

No podemos olvidar, por otra parte, que ya Concepción ARENAL²¹⁷ consideraba que “*si la educación es un medio para perfeccionar moral y socialmente al educando; si contribuye a que cumpla mejor su deber, tenga más dignidad y sea más benévolo; si procura fortalecer cualidades esenciales, generales siempre, aplicables cualquiera que sea la condición y circunstancias de la persona que forma y dignifica; y si la mujer tiene deberes que cumplir, derechos que reclamar, benevolencia que ejercer, nos parece que entre su educación y la del hombre no debe haber diferencias*”. Se trata, por tanto, no solamente de la dignidad humana en general, sino incluso de lograr a través de la educación objetivos y metas como la igualdad entre hombres y mujeres, y la igualdad o la equidad en general, cuyo fundamento está en la propia dignidad.

En una línea similar, DE LOS MOZOS TOUYA²¹⁸ considera que la finalidad de la educación está en *integrar a los hombres en la vida social*, motivo por el cual por medio de la educación se deben transmitir los principios democráticos de convivencia; y, asimismo, paralelamente, dicha transmisión y recepción de la educación debe hacerse *en libertad*: estos dos aspectos teleológicos constituyen el fundamento del derecho-deber de recibir la enseñanza para esta autora.

²¹⁵MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 67.

²¹⁶ NUÑO GÓMEZ. “La educación y el mito de la diferencia sexual: avances, retrocesos y nudos críticos del caso español”. *Anuario de Derecho a la Educación 2013*, VVAA, Madrid, Ed. Dykinson, 2014, p. 80.

²¹⁷ ARENAL, “La educación de la mujer”, Informe presentado en el Congreso Pedagógico (sección 5.ª), 1892, en “Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y la del hombre”, *La emancipación de la mujer en España*, Recopilación de textos y prólogo de ARMIÑO, Ed. Júcar, 1974, pp. 63-65.

²¹⁸ DE LOS MOZOS TOUYA, *Op. Cit. Educación en libertad...*, p. 153.

FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR²¹⁹ resalta, como propio de la educación, la transmisión de un sistema de valores.

MARTÍNEZ DE PISÓN²²⁰, por su parte, denuncia que los valores a los que se refiere ocultamente FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR transmisibles mediante la educación serían los dogmas de la Iglesia Católica, señalando al sector que denomina conservador como favorable a la libertad de educación y, sin embargo, como postura progresista al sector defensor del derecho a la enseñanza como servicio público. Sorprende esa clasificación y denominación que les atribuye este autor cuando, de acuerdo con lo expuesto en varias citas de este trabajo, durante toda la historia educativa española el sector progresista defendía la libertad de educación como fundamento de los derechos educativos. Ahora, a los defensores de la libertad de educación como fundamento de los derechos educativos no se les denomina progresistas. ¿Será porque no les interesa a los que se autoproclaman como tales? Incluso, en otras páginas de ese mismo manual, el autor manifiesta que la libertad de enseñanza tuvo su origen en las primeras reivindicaciones de las libertades individuales, como son la tolerancia, la libertad de pensamiento, de conciencia y de expresión, con la finalidad de poner coto a las injerencias del poder del Antiguo Régimen²²¹. Sin embargo, incongruentemente, para este autor, la actual defensa de la libertad de educación no es más que voluntad rancia de volver al pasado, a la sociedad de privilegios.

La cuestión controvertida, por tanto, llega cuando, al amparo de la supuesta defensa del desarrollo de la personalidad y su relación con el derecho a la educación, se pretende que el Estado se inmiscuya en la educación de los hijos. No debe ser así: Los que se podrían considerar fines –complementarios- del proceso educativo son dos: el primero, facilitar el libre desarrollo de la personalidad (objetivo de carácter individual, enunciado en el propio art. 27.2 CE, en relación con el art. 10.1 CE) y el segundo, hacer posible la convivencia democrática (objetivo de carácter colectivo, subordinado al objetivo individual anteriormente reseñado). De este modo, tanto del modelo de sociedad pluralista que diseña la Constitución en su art. 1 como del derecho

²¹⁹ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. De la libertad de enseñanza al derecho a la...*, p. 58.

²²⁰ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit. “El derecho a la educación y...”*, p. 148.

²²¹ *Ibidem*, p. 130.

individual reconocido en el art. 27.3 se deduce que una de las decisiones del constituyente es, precisamente, excluir la formación en valores morales de la competencia de los poderes públicos²²².

Del mismo modo lo interpreta FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, al manifestar que el Estado debe velar porque a los escolares se transmitan aquellos valores y principios cuyo alcance se desprende pacíficamente de la Constitución, pero debiendo eludir todas aquellas cuestiones que constituyen opciones éticas opinables dentro del propio ámbito democrático y de las libertades que garantiza la propia CE²²³.

El artículo 1 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establecía los siguientes fines para la educación:

- *El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
- *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

Por su parte, el artículo 1 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), establecía como objeto de la educación el desarrollo de la propia personalidad del alumno, así como la potenciación de la realización de una actividad útil a la sociedad. Y añadía en su artículo 2, estos otros fines:

²²² DÍEZ-PICAZO, *Sistema de derechos fundamentales*, 3.ª ed., Madrid, Ed. Thomson Civitas, 2008, p. 495-498.

²²³ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, “Educación para la Ciudadanía. Una perspectiva constitucional”, *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, LÓPEZ CASTILLO (dir.), Madrid, Ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, pp. 152-153.

a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. (Letra b) del artículo 2 redactada por el número uno de la disposición adicional tercera de la LO 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género).

c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.

d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.

f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.

g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos y para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. (Al igual que el apartado b), esta letra g) del artículo 2 fue asimismo redactada por el número uno de la disposición adicional tercera de la L.O. 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género).

Por otra parte, nuestro Tribunal Constitucional ha definido la educación como la actividad encaminada de modo sistemático y con un mínimo de continuidad a la transmisión de determinado cuerpo de conocimientos y valores²²⁴.

3.2 DERECHO A LA EDUCACIÓN-LIBERTAD DE ENSEÑANZA.

En primer lugar, debemos tratar aquí el carácter pluridimensional que tiene este derecho: por un lado, una dimensión prestacional, en cuanto que derecho social que reside en los ciudadanos, exigible frente al Estado; por otro lado, una dimensión de libertad, en cuanto libertad de enseñanza como tal, que se concreta principalmente en la libertad de creación de centros y la posibilidad de dotarlos de un ideario, y la libertad de cátedra de los docentes²²⁵.

²²⁴ STC 337/1994, de 23 de diciembre.

²²⁵ VIDAL PRADO. “El diseño constitucional de los derechos educativos ante los retos presentes y futuros”. *Revista de Derecho Político*, UNED, núm. 100, septiembre-diciembre 2017, pp. 739-766.

El derecho a la educación está íntimamente relacionado con la libertad, la igualdad, el pluralismo y la solidaridad²²⁶.

Empecemos tratando estas dos dimensiones del derecho a la educación: el derecho a la educación desde el punto de vista de derecho de prestación y el derecho a la educación como derecho de libertad²²⁷ -aunque en algunas ocasiones se habla de este derecho como si fueran dos derechos diferentes, no lo son²²⁸. Se trata, por un tanto, de un único derecho con dos caras distintas, con naturaleza y titulares diferentes, como veremos más adelante.

Antes de analizar cada dimensión por separado, debemos recordar que se trata de una realidad unitaria²²⁹. De este modo, como se ha dicho, la actividad educativa consta de dos perspectivas, por una parte, la actividad dirigida a aprender –que es objeto del derecho a la educación- y, por otra, la actividad dirigida a instruir –objeto de la libertad de enseñanza-. DE LOS MOZOS TOUYA considera que se han usado distintas expresiones, *educación* y *enseñanza*, para aludir con cada una de ellas al sujeto activo o pasivo de la actividad educativa (así, han quedado reflejados en la CE el *derecho a la educación* y la *libertad de enseñanza*).

ALÁEZ CORRAL²³⁰ considera que en la Constitución Española el derecho a la educación está planteado sobre la proyección de prestación del derecho a la educación –como prestación que se puede exigir de los poderes públicos, en el sentido de que éstos organicen un sistema educativo gratuito-, pero también sobre la proyección de derecho subjetivo -a fin de que los individuos puedan transmitir y recibir no sólo conocimientos libre y pluralmente, sino también formación cívico y moral-.

Por su parte, NUEVO LÓPEZ²³¹ considera que nuestra Constitución proyecta dos puntos de vista de educación, por un lado se limita a referirse a la mera transmisión

²²⁶ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación y valores superiores...”.

²²⁷ VIDAL PRADO, “La doble dimensión del derecho a la educación”, en *Derechos sociales y principios rectores: Actas del IX Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España*, Coord. CASCAJO CASTRO, TEROL BECERRA, DOMÍNGUEZ VILA y NAVARRO MARCHANTE, Ed. Tirant lo Blanch, 2012, pp. 465-478.

²²⁸ VIDAL PRADO, “25 años de libertades educativas”. *Revista de Derecho Político*, UNED, 58-59, 2003-04, pp. 193-203.

²²⁹ DE LOS MOZOS TOUYA, *Educación en libertad...*, p. 32.

²³⁰ ALÁEZ CORRAL, “El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas”. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, núm. 17, 2011, pp. 91-130.

²³¹ NUEVO LÓPEZ. “Derechos fundamentales e ideario educativo constitucional”. *Revista de Derecho*

de conocimientos, y por otro se refiere a la formación en principios y valores constitucionales –contenidos éticos constitucionalmente garantizados²³²-, a fin de conseguir que los menores sean capaces de ejercer su libertad llegando a ser ciudadanos activos y participativos.

FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR y SÁNCHEZ NAVARRO consideran que educación y enseñanza se funden y confunden porque “*no hay enseñanza sin transmisión de valores ni educación sin transmisión de conocimientos*”²³³.

Nuestro Tribunal Constitucional, por su parte, define la enseñanza como la “*actividad encaminada de modo sistemático y con un mínimo de continuidad a la transmisión de determinado cuerpo de conocimientos y valores*”²³⁴. En su sentencia 133/2010²³⁵, relativa al *home schooling*, refiere en el F. J. 7º que “*la educación a la que todos tienen derecho y cuya garantía corresponde a los poderes públicos como tarea propia no se contrae, por tanto, a un proceso de mera transmisión de conocimientos (cfr. art. 2.1h) LOE), sino que aspira a posibilitar el libre desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos (cfr. art. 2.1 a) LOE) y comprende la formación de ciudadanos responsables llamados a participar en los procesos que se desarrollan en el marco de una sociedad plural (cfr. art. 2.1 d) y k) LOE) en condiciones de igualdad y tolerancia, y con pleno respeto a los derechos y libertades fundamentales del resto de sus miembros (cfr. art. 2.1 b), c) LOE)*”.

El Tribunal Supremo, atendiendo a esta relación entre enseñanza de conocimientos y de valores, concluye que la intervención pública en materia educativa tiene la finalidad de garantizar la transmisión del conocimiento del entramado institucional del Estado, pero también asegurar la instrucción o información sobre los valores necesarios para el buen funcionamiento del sistema democrático²³⁶.

Político, UNED, núm. 89, enero-abril, 2014, p. 232.

²³² FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR. *Op. Cit.* “Educación para la Ciudadanía...”, pp. 152-153.

²³³ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR y SÁNCHEZ NAVARRO, “*La Constitución Española de 1978 (Comentarios a las Leyes Políticas) III*”, VVAA, (Dir. ALZAGA VILLAAMIL), Madrid, Ed. Edersa, 1996, p. 206.

²³⁴ STC 5/81.

²³⁵ Cit. por BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.* “Hacia la consolidación de la constitucionalidad...”.

²³⁶ STS 1199/2009, de 11 de febrero, en el Recurso de Casación 4668/2008.

Por su parte, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos²³⁷, define educación como el proceso por el que adultos transmiten a los jóvenes su cultura, sus creencias o cualesquiera otros valores; en cambio, enseñanza es instrucción en conocimientos y desarrollo intelectual.

En este trabajo seguimos la diferenciación puesta de manifiesto por TORRES DEL MORAL²³⁸, que llama la atención sobre la confusión suscitada por el más que posible error en el uso de los términos *enseñanza* y *educación*, provocada porque en la CE ambos términos “*parecen haber cruzado sus significados*”. Contrariamente a lo que la CE parece establecer, nuestra Carta Magna, al reconocer el derecho a la educación, lo que está garantizando es el derecho a la enseñanza como derecho de todos los ciudadanos a recibir instrucción, enseñanza. Y, por otro lado, cuando en la CE se proclama la libertad de enseñanza, lo que se está garantizando es la libertad de educación, es decir, la libertad de formar a los hijos de acuerdo con los propios valores.

De hecho, y aunque en un principio el derecho a la educación no se incorporó al Convenio Europeo de Derechos Humanos de 1950, sí fue incluido mediante el Protocolo Adicional de dicho Convenio, aprobado el 20 de marzo de 1952, y en él se establece que “*a nadie se le puede negar el derecho a la instrucción...*”.

El propio Tribunal Europeo de Derechos Humanos define la enseñanza como instrucción y la educación como inculcación de creencias, hábitos y valores²³⁹.

DÍEZ-PICAZO²⁴⁰ define educación como “*la comunicación de unas convicciones morales, filosóficas y religiosas conformes con una determinada ideología*” y enseñanza como “*la transmisión de conocimientos científicos*”.

Sin embargo, MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ²⁴¹, en concordancia con FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR²⁴², considera poco útil y de escasa relevancia jurídica la distinción entre enseñanza y educación; del mismo modo que DE

²³⁷ STEDH de 25/02/1982, caso Campbell y Cosans v. Reino Unido.

²³⁸ TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...*, p. 445.

²³⁹ STEDH de 25/02/1982, caso Campbell y Cosans v. Reino Unido.

²⁴⁰ Voto particular a la STC 5/1981, de 13 de febrero.

²⁴¹ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Subvenciones al ejercicio de libertades y derechos fundamentales en el Estado social de Derecho: educación y sindicatos”. *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 47, 1985, p. 400.

²⁴² FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, “Enseñanza”, en VVAA (Dir. ALZAGA VILLAAMIL), *Op. Cit. La Constitución Española de 1978...*, p. 165.

LOS MOZOS TOUYA²⁴³ vuelve a manifestar que se trata de una *distinción relativa*. Considera que es prácticamente imposible *enseñar sin transmitir una determinada visión del mundo y suscitar hábitos de conducta, actitudes y modos de comportamiento*, sobre todo en los niveles educativos inferiores.

COTINO HUESO²⁴⁴, favorable a la interpretación otorgada por DÍEZ-PICAZO y contrario a la opinión de FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, manifiesta que de este modo hay que entender la *formación integral* a la que hacen referencia algunas normas, como el artículo 154.1º del Código Civil cuando dispone que la patria potestad comprende el deber y la facultad de los padres respecto de los hijos de “*velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos, educarlos y procurarles una formación integral*”.

A continuación, de acuerdo con la mencionada distinción de ambos términos – educación y enseñanza-, así procedemos a analizar ambas caras del derecho a la educación en este trabajo: el derecho a recibir enseñanza y la libertad de educación.

3.3 GARANTÍAS CONSTITUCIONALES DEL DERECHO A RECIBIR ENSEÑANZA Y LA LIBERTAD DE EDUCACIÓN.

Puesto que se trata de un derecho fundamental, está previsto en la Sección 1ª del Capítulo II del Título I. Como consecuencia de su localización en el texto constitucional, recaen sobre él las exigencias previstas en los apartados 1 y 2 del artículo 53 de la CE –máxima protección jurídica-, consistentes principalmente en que el derecho a la educación tiene eficacia directa; vincula a todos los poderes públicos; goza de una específica tutela constitucional -son susceptibles de amparo ante el Tribunal Constitucional- y jurisdiccional reforzada -es tutelable mediante un procedimiento preferente y sumario ante los tribunales ordinarios-; no cabe la iniciativa legislativa popular en esta materia²⁴⁵; y debe ser desarrollado por Ley Orgánica²⁴⁶ (lo que supone la garantía de que debe ser aprobada por ambas Cámaras de las Cortes Generales y por mayoría absoluta en el Congreso de los Diputados en primera votación sobre el conjunto del texto²⁴⁷). Por ello, el derecho a la educación no

²⁴³ DE LOS MOZOS TOUYA, *Op. Cit. Educación en libertad...*, p. 32.

²⁴⁴ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 54.

²⁴⁵ Artículo 87.3 de la CE.

²⁴⁶ Artículo 81. 1 de la CE.

²⁴⁷ Artículo 81.2 de la CE.

puede ser regulado por Decreto Legislativo, previsto en el artículo 82.1 de la CE, ni afectado por un Decreto-Ley, previsto en el artículo 86.1 de la CE. Además, las Leyes Orgánicas que lo regulen deben respetar el “contenido esencial” del derecho. Por último, la reforma de este precepto constitucional requiere del procedimiento agravado previsto en el artículo 168 de la CE.

VILLAVERDE MENÉNDEZ define derecho fundamental como *“ámbito de la realidad en el que el individuo puede hacer valer jurisdiccionalmente una prohibición al poder público y/o un permiso de hacer en los términos que establece un precepto constitucional, indisponible al legislador”*²⁴⁸. Esta consideración como derecho fundamental de la libertad de educación y la de creación de centros es la que, por ejemplo, hizo que ALZAGA VILLAAMIL²⁴⁹ se quejara, dirigiéndose desde su tribuna al Gobierno del PSOE, durante el discurso que pronunció -en defensa de las enmiendas presentadas por su grupo parlamentario a la LODE- como diputado de la UCD, el 6 de diciembre de 1983, denunciando que *“...el Gobierno y la mayoría socialista lo que pretenden es sustraer del enunciado de derechos que se hace en el título preliminar el derecho a crear centros docentes (...); si no se introduce este apartado en el título preliminar, si se niega a dar entrada a esto que pedimos como uno de los derechos básicos...”* se estará conculcando la CE, pues *“está expresamente en el número 6 del artículo 27 de la CE (...)”* porque, dice este autor *“el derecho de crear centros docentes es, conforme al artículo 27 de la CE, un derecho estructural, un derecho que está en el meollo de la libertad de enseñanza que, a su vez, se sitúa en el pórtico de este precepto constitucional e inspira la interpretación del conjunto del mismo”*.

Es por esa localización preferente que se le ha dado en la CE por lo que VILLAVERDE MENÉNDEZ continúa manifestando que, incluyendo las libertades individuales en la CE, extrae de la voluntad del legislador el contenido de ese derecho, así como su objeto y sus límites, puesto que éstos están previstos ya en la CE, por lo que la ley sólo podrá ser un complemento²⁵⁰.

²⁴⁸ VILLAVERDE MENÉNDEZ. “Esbozo de una teoría general de los derechos fundamentales”. *Revista Jurídica de Asturias*, 22, 1998, p. 36.

²⁴⁹ ALZAGA VILLAAMIL. *Op. Cit. Por la libertad...*, p. 28.

²⁵⁰ VILLAVERDE MENÉNDEZ. *Op. Cit. “Esbozo de una teoría general...”, p. 38.*

Respecto al “contenido esencial”, apostilla CALVO CHARRO que la legislación debe respetar el contenido esencial del derecho, sin que pueda prevalecer uno sobre otro²⁵¹.

Y, respecto a la difícil delimitación del contenido esencial del derecho, SÁNCHEZ FÉRRIZ y JIMENA QUESADA consideran que la descripción del contenido esencial se encuentra en el apartado 2 del artículo 27 de la CE, puesto que puede calificarse el contenido de ese apartado 2 como «principio rector de todo el sistema educativo»²⁵². Sin embargo, a lo que se están refiriendo más bien no es al contenido esencial de cada derecho, sino a que el 27.2 fija el objetivo básico y fundamental de la educación e instrucción. Cuando nosotros hablamos del contenido esencial de la libertad de enseñanza o de educación nos estamos refiriendo, según la doctrina del Tribunal Constitucional, a aquellos elementos que hacen reconocible a ese derecho. Y, retomando la idea de Alzaga antes mencionada, es evidente que un contenido esencial de la libertad de educación es el de garantizar la libertad de creación de centros docentes, cuyo ejercicio es básico para permitir que exista realmente, para los padres, una libertad de elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos. Si no hay distintas opciones entre las que elegir, no puede hablarse de que exista una verdadera libertad.

3.4 EL DERECHO A RECIBIR ENSEÑANZA.

3.4.1 NATURALEZA.

En primer lugar, se debe hacer constar que, como hemos visto en el apartado anterior, su situación en el texto constitucional, así como el sistema especialísimo de garantías que para ellos se prevé en la CE, hacen que los derechos educativos puedan considerarse derechos públicos subjetivos²⁵³.

Con la redacción dada finalmente a este artículo, que consagra el derecho a la educación, queda confirmada la enseñanza básica como obligatoria y, para garantizarla, se ofrece a los padres la enseñanza gratuita, pública. Aunque parte de la

²⁵¹TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...*, p. 593.

²⁵²SÁNCHEZ FÉRRIZ y JIMENA QUESADA, *La enseñanza de los derechos humanos*, Barcelona, Ed. Ariel, 1995, p. 77.

²⁵³FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. De la libertad de enseñanza al derecho a la...*, p. 23.

doctrina afirma que, desde el punto de vista prestacional, el contenido del derecho a la educación no se limita a la enseñanza básica, sino que “*se extiende también a los niveles superiores, aunque en ellos no se imponga constitucionalmente la obligatoriedad y la gratuidad*”²⁵⁴.

Con tal fin, el Gobierno dotará presupuestariamente al Ministerio de Educación para que garantice, ofreciéndola de manera gratuita, la enseñanza básica. Es por este motivo por el que algunos autores consideran que la posibilidad de ejercer verdaderamente el derecho a la educación depende de la dotación presupuestaria que el Gobierno destine a fortalecer el sistema educativo²⁵⁵. De este modo, nuestro Tribunal Constitucional afirma que “*la Administración debe cubrir las necesidades globales de la población española con los escasos recursos que tiene*”²⁵⁶.

En este sentido, nuestro TC mantiene que “*al servicio de tal acción prestacional de los poderes públicos se hallan los instrumentos de planificación y promoción mencionados en el número 5 del artículo 27, así como el mandato, de su apartado 9º, de conceder las correspondientes ayudas públicas a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca*”²⁵⁷.

El derecho a la educación tiene una doble dimensión²⁵⁸: como libertad y como derecho social a recibir una prestación. En cuanto que derecho social, se concibe como objeto de la educación el pleno desarrollo de la personalidad, respetando los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales. En coherencia con la dimensión prestacional de este derecho, suele establecerse la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza básica y la posibilidad de ayuda económica de los poderes públicos a los centros docentes que cumplan los requisitos previstos en la Ley. Junto a esta dimensión prestacional, como decíamos, nos encontramos la otra dimensión: la del derecho a la educación como libertad. La libertad de enseñanza se

²⁵⁴ VIDAL PRADO, “Educación y austeridad”. *Revista Jurídica de los Derechos Sociales*, vol. 4, núm. 1, 2014, pp. 21-33. Disponible en: https://www.academia.edu/7232768/Educaci%C3%B3n_y_Austeridad?email_work_card=view-paper (05.IV.2021).

²⁵⁵ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 145.

²⁵⁶ STC 195/1989, de 27 de noviembre.

²⁵⁷ STC 86/1985, de 10 de julio.

²⁵⁸ SÁNCHEZ SÁNCHEZ, “Título I- De los derechos y deberes fundamentales”. Disponible en: https://www.academia.edu/38774922/T%C3%ADtulo_I_DE_LOS_DERECHOS_Y_DEBERES_FUNDAMENTALES?email_work_card=view-paper (05.IV.2021).

suele configurar como un principio constitucional básico que se proyecta sobre la totalidad de los actores jurídicos del proceso educativo, dando lugar al nacimiento de concretos derechos públicos subjetivos

Así, podemos concluir que este derecho a la educación tiene una naturaleza peculiar o doble, pues no sólo se trata de un derecho subjetivo, con el que se pretende garantizar la libertad individual a la educación -que conlleva la abstención de intervención del poder-, sino que además nuestra CE otorga al derecho a la educación una dimensión especial -la social, la prestacional²⁵⁹-, que de algún modo exige una intervención pública que garantice ese derecho a la educación, por lo que es un derecho social, un derecho público de prestación²⁶⁰. Es lo que algunos autores denominan poderes-deberes²⁶¹. En este sentido, nuestro Tribunal Constitucional²⁶² ha manifestado que el derecho a la educación “*incorpora así, sin duda, junto a su contenido primario de derecho de libertad, una dimensión prestacional, en cuya virtud los poderes públicos habrán de procurar la efectividad de tal derecho...*”. Podría mantenerse, pues, que se trata de un derecho de libertad con contenido prestacional²⁶³. De este modo, el Estado deja de ser neutro y pasivo –como lo era en el Estado liberal- para pasar a ser activo, interviniendo en la prestación de determinados servicios sociales demandados por los ciudadanos²⁶⁴; quedando obligados los poderes públicos a crear, ordenar, controlar y financiar un sistema público educativo, generando en los ciudadanos la facultad de reclamar a los poderes públicos una determinada actuación prestacional²⁶⁵. Sin embargo, considera FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR²⁶⁶, siguiendo a GARRIDO FALLA²⁶⁷, que este derecho no consiste tanto en la *creación de un servicio* como en la *mera obtención de plaza en un centro*

²⁵⁹ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación y austeridad”.

²⁶⁰ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. De la libertad de enseñanza al derecho a la...*, p. 18.

²⁶¹ GARCÍA DE ENTERRÍA y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, *Op. Cit. Curso de Derecho Administrativo II*, p. 35.

²⁶² STC 86/1985, de 10 de julio.

²⁶³ STEDH de 23 de julio de 1968, parágrafo 3, caso relativo a algunas cuestiones sobre el régimen lingüístico belga.

²⁶⁴ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 133.

²⁶⁵ DÍAZ REVORIO, *Op. Cit.* “El derecho a la educación”, p. 276.

²⁶⁶ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. De la libertad de enseñanza al derecho a la...*, p. 40.

²⁶⁷ Cit. por MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 141.

docente, con la que se pueda hacer posible al ciudadano el acceso a la educación. Por tanto, como ya se ha comentado, puede concluirse que en virtud de este derecho de los ciudadanos, la Administración tiene la obligación de garantizar la existencia de plazas suficientes para los ciudadanos escolarizables.

En resumen, la educación encierra dos vertientes, la del deber y la del derecho:

En cuanto *deber*, la educación es obligatoria para todos como garantía del pleno desarrollo de la personalidad, de la que se beneficia toda la sociedad²⁶⁸. Es por ello que nuestro Tribunal Constitucional²⁶⁹ desestimó el recurso interpuesto por unos padres que reivindicaban su derecho a educar a sus hijos menores de edad en el domicilio familiar y sin acudir, por tanto, a centros oficiales de enseñanza. El Tribunal rechazó la pretensión ejercitada al considerar que la facultad de los padres de elegir para sus hijos una educación ajena al sistema de escolarización obligatoria por motivos de orden pedagógico no se encuentra comprendida en ninguna de las libertades reconocidas en el art. 27 CE. Y, además, porque, incluso en el supuesto de que la decisión de no escolarizar a los hijos propios estuviera amparada en razones de orden moral o religioso y hallara acomodo en el contenido protegido por el art. 27.3 CE, el deber de escolarización de los niños de entre seis y dieciséis años ha sido expresamente impuesto por el legislador y encuentra plena justificación en otras determinaciones constitucionales. Sin embargo, el Tribunal añadió que, al no constar la escolarización obligatoria como una decisión expresamente adoptada en el texto constitucional, no deben excluirse otras opciones legislativas que introduzcan mayor flexibilidad en el sistema educativo.

En cambio, en cuanto *derecho*, lleva consigo un deber de los poderes públicos, que deberán adoptar todas las medidas necesarias a su alcance para la efectividad de este derecho²⁷⁰.

En ese mismo sentido, también se han afirmado como derechos que forman parte del contenido esencial –a efectos de las garantías constitucionales que se fijan en el artículo 53.1 de la Constitución Española– del derecho a la enseñanza, los siguientes²⁷¹:

²⁶⁸ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “La educación en la Constitución...”.

²⁶⁹ Sentencia 133/2010, de 2 de diciembre.

²⁷⁰ DE LOS MOZOS TOUYA, *Op. Cit. Educación en libertad...*, p. 153.

²⁷¹ DÍAZ REVORIO, *Op. Cit.* “El derecho a la educación”, pp. 267-308.

1.- derecho al acceso a las enseñanzas regladas del sistema educativo español - señalándose éste como el principal derecho de estos derechos educativos y esencialísimo que se desprende directamente del enunciado constitucional-.

2.- derecho a la permanencia en los centros escolares de enseñanza reglada.

3.- derecho a la valoración objetiva del rendimiento escolar.

4.- derecho a recibir la enseñanza reglada en la lengua comprensible para el escolarizado.

5.- derecho a la enseñanza gratuita en los niveles de enseñanza reglada.

Como derecho de prestación, se puede definir el derecho a la educación como el derecho a recibir una adecuada formación acorde con nuestra personalidad²⁷² o, más concretamente, “*el derecho a acceder al sistema educativo reglado a través de la adjudicación de una plaza en un centro docente*”²⁷³.

Con esta redacción dada al artículo 27 de la CE, y con esta doble naturaleza que se le ha otorgado al derecho a la educación, se ha exigido un gran compromiso a los poderes públicos, pues sobre ellos recae -y no sobre los particulares²⁷⁴- la responsabilidad de que los ciudadanos puedan hacer un efectivo ejercicio de su derecho a la educación. Y lo hagan, además, “*en las condiciones de obligatoriedad y gratuidad que demanda el apartado 4 del artículo 27*”²⁷⁵, favoreciendo el acceso de todos a la educación, convirtiéndose con tal motivo en un derecho de igualdad²⁷⁶.

De hecho, el artículo 14 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea declara:

1. *Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.*
2. *Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.*
3. *Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto de los principios democráticos, así como el derecho de los padres a*

²⁷² MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 132.

²⁷³ *Ibidem*, p. 145.

²⁷⁴ STC 129/1989, de 17 de julio.

²⁷⁵ MERINO MERCHÁN, PÉREZ-UGENA COROMINA y VERA SANTOS, *Op. Cit. Lecciones de Derecho...*, p. 253.

²⁷⁶ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 132.

garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas.

FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR²⁷⁷ propone un elenco de derechos como propios del contenido esencial del derecho a la enseñanza, que podrían resumirse en los siguientes:

- 1.- derecho a acceder a las enseñanzas del sistema educativo del Estado.
- 2.- derecho a recibir una enseñanza de calidad.
- 3.- derecho a ser evaluado objetivamente, con derecho a permanecer en el centro escolar.
- 4.- derecho a una educación básica gratuita.

En definitiva, el derecho a recibir la enseñanza (o educación, en los términos que suele utilizar la doctrina) comprende a su vez un conjunto de derechos o prestaciones que deben ser garantizados por el Estado y, en el ámbito de la enseñanza obligatoria, debe garantizarse además la gratuidad, tanto si se trata de centros docentes estatales como concertados.

3.4.2 TITULARES.

Aunque ni España ni ningún país de la Unión Europea ha ratificado la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares en el marco de Naciones Unidas²⁷⁸, en él se reconoce el acceso a la educación en condiciones de igualdad, sin perjuicio de la situación de legalidad de los padres. Asimismo, en la Recomendación General número 30, sobre la discriminación contra los no ciudadanos, aprobada el 4 de mayo de 2005, el Comité de las Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación Racial²⁷⁹, afirma que se debe reconocer el derecho a la educación de los niños, cualquiera que sea la situación administrativa de su familia en ese país.

²⁷⁷ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. De la libertad de enseñanza al derecho a la...*, p. 40.

²⁷⁸ Adoptada por Resolución 45/158 de la Asamblea General de la ONU de 18 de diciembre de 1990, y entró en vigor el 14 de marzo de 2003.

²⁷⁹ https://conf-dts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CERD/00_3_obs_grales_CERD.html (última consulta 13.VI.2020).

Asimismo, el artículo 22 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 28 de julio de 1951 dice así:

1. *Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental.*
2. *Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el trato más favorable posible y en ningún caso menos favorable que el concedido en las mismas circunstancias a los extranjeros en general*

Por su parte, la misma redacción tiene el artículo 22 de la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de 28 de septiembre de 1954.

En cualquier caso, la titularidad del derecho a recibir enseñanza parece ofrecer pocas dudas. Los textos internacionales lo especifican claramente al afirmar que *todos, toda persona* tiene derecho a la educación en las condiciones detalladas en cada caso. De ese modo se pone de manifiesto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en los dos Pactos Internacionales y en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.

Puede decirse que estas afirmaciones sobre la titularidad de los derechos educativos contienen una pretensión de *universalidad*, así como de *igualdad*²⁸⁰. Sin embargo, es una *universalidad* un tanto idealizada, pues la materialización de los derechos sociales está condicionada “*a la organización y recursos de cada país*” -así se especifica en la Declaración Universal de los Derechos Humanos- o, lo que es lo mismo, “*a las disponibilidades presupuestarias*” de cada miembro –como se establece en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales-.

Según la Constitución Española, *todos* son titulares de este derecho a la educación, en condiciones de igualdad, tanto los españoles como los extranjeros residentes en España, en los términos señalados en el artículo 13.1 de la Constitución Española. De hecho, en la fase de debate constitucional, no prosperó una enmienda al apartado 1 de este artículo que añadía que todos los *españoles* tienen derecho a la educación²⁸¹.

Así lo dispone la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que, para menores de 18 años, establece la igualdad

²⁸⁰, MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 68.

²⁸¹ *Ibidem*, p. 138.

absoluta entre españoles y extranjeros en materia educativa, lo que supone el derecho a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, así como la dispensación del correspondiente título académico y el acceso a becas y ayudas públicas²⁸².

Del mismo modo que lo expuesto en el párrafo anterior para la enseñanza obligatoria, los extranjeros residentes en España acceden en condiciones de igualdad con respecto a los españoles a la enseñanza no obligatoria -que igualmente comprende los derechos de acceso, obtención de titulación académica y obtención de becas y ayudas públicas-²⁸³.

Esa igualdad en materia educativa está dispuesta asimismo en el artículo 3, apartado e, de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza aprobada en París, el 14 de diciembre de 1960²⁸⁴, que prevé que los Estados parte se comprometen a “*Conceder, a los súbditos extranjeros residentes en su territorio, el acceso a la enseñanza en las mismas condiciones que a sus propios nacionales*”.

En ese *todos*, a juicio de parte de la doctrina, debe incluirse a personas de cualquier edad, ya sean niños, jóvenes o adultos, pues *todos* tienen derecho al pleno desarrollo de su personalidad, a través de la educación, desarrollando sus capacidades²⁸⁵. De hecho, múltiples Constituciones europeas se refieren también al derecho a la formación permanente: Así, el artículo 35.1 de la Constitución de Eslovaquia; el artículo 13 de la Declaración de Derechos del Preámbulo de la Constitución de 1946, por remisión del preámbulo de la Constitución vigente, de 1958 de Francia; los arts. 52 d) y 70 de la Constitución de Portugal; el art. 16.2 de la Constitución de Grecia; así como el art. 16.2 de la Constitución de Finlandia²⁸⁶.

²⁸² Artículo 9.1 de la citada Ley Orgánica.

²⁸³ Artículo 9.3 de la citada Ley Orgánica.

²⁸⁴ Convención que empieza “*recordando que la Declaración Universal de Derechos Humanos afirma el principio de que no deben establecerse discriminaciones y proclama el derecho de todos a la educación*” y “*considerando que las discriminaciones en la esfera de la enseñanza constituyen una violación de derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos*”.

²⁸⁵ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 139.

²⁸⁶ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación y austeridad”.

3.5 LA LIBERTAD DE EDUCACIÓN.

3.5.1 CONCEPTO Y NATURALEZA.

De acuerdo con la redacción dada a la libertad de educación en la CE, así como en la interpretación que le ha dado nuestro TC, podemos concluir que la libertad de educación engloba cuatro derechos²⁸⁷:

- ❖ *derecho-libertad de creación de centros docentes (art. 27 de la CE), que incluye la*
- ❖ *libertad de ideario de esos centros docentes, que no está reconocida explícitamente en la CE, pero sí lo está por el TC²⁸⁸, que afirma que la libertad de ideario está implícitamente reconocida en el derecho a la creación de centros docentes²⁸⁹. El TC manifiesta que ese derecho a establecer un ideario propio es garantía constitucional del derecho a la creación de centros docentes pues, si no existiera ese derecho a dotar a los centros educativos de ideario propio, la libertad de creación de centros docentes quedaría vacía de contenido, no sería más que una expresión concreta del principio de libertad de empresa que también la Constitución (artículo 38) consagra²⁹⁰.*
- ❖ *derecho de los padres a que los hijos reciban la educación que ellos libremente elijan, de acuerdo con sus principios y valores, morales, éticos y religiosos (art. 27 CE).*
- ❖ *libertad de cátedra (previsto en el artículo 20.1.c de la CE).*

Lo que se pretende garantizar con la proclamación de estos derechos es el pluralismo en el sistema educativo español -pluralismo, por otro lado, que es esencial en un Estado democrático²⁹¹-.

²⁸⁷TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...*, p. 592.

²⁸⁸ STC 5/1981, de 13 de febrero.

²⁸⁹ Sentencia dictada con ocasión del recurso de inconstitucionalidad presentado por el grupo parlamentario del PSOE contra la LOECE -cuyo Proyecto fue aprobado por el gobierno de la UCD- por la inclusión en la redacción de esta ley del concepto “*libertad de ideario de centros docentes*”, por considerar el PSOE que ese concepto -no existente textualmente en nuestra CE- vulneraba la libertad de cátedra de los docentes de esos centros.

²⁹⁰ F. J. 8º.

²⁹¹ STEDH de 7/12/1976, caso Kjeldsen, Busk, Madsen y Pedersen.

Como se puede observar por la redacción dada a ese derecho constitucional, se puede decir que la libertad de enseñanza (o de educación, en la terminología que estamos utilizando aquí) se configura como un principio constitucional básico que se proyecta sobre la totalidad de los actores jurídicos del proceso educativo, dando lugar al nacimiento de concretos derechos públicos subjetivos²⁹².

Estos mismos derechos se han enunciado de distintos modos. Por ejemplo, FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR²⁹³ los enumera así:

- la libertad de enseñanza, como centro del sistema educativo, en el que se incluyen
- la libertad de creación y
- la libertad de dirección de centros docentes
- el derecho de los padres a la elección de la educación de sus hijos
- derecho a mantener el ideario del centro educativo, por encima de la libertad de cátedra, en aras del pluralismo ideológico
- derecho a la financiación de la enseñanza, no en función del carácter público o privado de los centros, sino en función de la demanda social de un tipo educativo y de un centro concreto.

El derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones ha resultado ser uno de los más polémicos en nuestro país, quizá por ese motivo mereció mención expresa en el artículo 27.3 de la CE²⁹⁴.

A este respecto, el Tribunal Supremo²⁹⁵ afirma que el derecho de los padres a decidir la formación religiosa y moral que los hijos han de recibir, del artículo 27.3 de la CE, es distinto del derecho de elegir centro docente, aunque la elección de centro docente sea un modo de elegir una determinada formación religiosa y moral²⁹⁶. Éste no viene recogido en el artículo 27 de la CE. Sin embargo, forma parte del ordenamiento jurídico español por estar recogido en el artículo 13.3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en el artículo 18.4 del Pacto

²⁹² VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación y austeridad”.

²⁹³ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. De la libertad de enseñanza al derecho a la...*, p. 58.

²⁹⁴ TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...*, p. 594.

²⁹⁵ STS 250/1985, de 24 de enero.

²⁹⁶ STC 5/1981, de 13 de febrero.

Internacional de derechos civiles y políticos, en el 2.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el artículo 2 del Protocolo de la Convención Europea de 1960.

Ambos están tan íntimamente relacionados entre sí que podrían llegar a tener una naturaleza propia, distinta de la del resto de derechos que se incluyen en la libertad de educación, pues los que podrían denominarse *derechos de los padres* tienen mucha más relación con el derecho a recibir enseñanza que el resto de derechos de la libertad de educación, puesto que la finalidad de esos *derechos de los padres* es que los hijos reciban un tipo determinado de educación y de formación, en el marco de la libertad de educación que impera en la CE²⁹⁷.

Evidentemente, esta libertad de los padres de dar la educación que libremente decidan para sus hijos no supone “*que pueda escogerse cualquier modelo de educación. La CE garantiza el ejercicio del derecho a la educación, pero no a una educación conforme a preferencias personales*”²⁹⁸, pues resulta imposible dar cabida en el sistema educativo a todas las sugerencias personales de los ciudadanos.

Sin embargo, esa concepción de la educación como *servicio público* tampoco nos debe hacer caer en la idea de asimilar “servicio público” a “educación pública”, pues de ese modo estaríamos olvidando y vaciando de contenido el derecho fundamental a la libertad de educación²⁹⁹. Del mismo modo que podríamos considerar que se reconoce la libertad de enseñanza “*entendida como un marco de libertad en el que no se prima a un tipo de escuela sobre otra*”³⁰⁰. De hecho, éste es uno de los aspectos que denuncian los centros educativos de educación diferenciada, al negárseles el concierto educativo sólo porque en el ideario del centro consta que es de educación diferenciada. Con esta negativa a que se conceda el concierto escolar al centro educativo que libremente han elegido para sus hijos, estos padres son discriminados, porque se discrimina la escuela diferenciada sobre todas las demás, a pesar de no ser una opción caprichosa -carente de fundamento pedagógico- ni más onerosa que la coeducación -al tener buena acogida en muchas de las zonas donde existen centros de

²⁹⁷ DÍAZ REVORIO, *Op. Cit.* “El derecho a la educación”, p. 277.

²⁹⁸ ÁLVAREZ VÉLEZ, *Op. Cit.* “Breve estudio sobre la situación...”, p. 226.

²⁹⁹ DE LOS MOZOS TOUYA, *Op. Cit. Educación en libertad y...*, p. 139.

³⁰⁰ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* “La libertad de elección...”.

este tipo y haber suficientes matrículas- y cumplir los requisitos exigidos reglamentariamente para acceder al concierto escolar.

Entre las necesidades de la población española que debe cubrir la Administración³⁰¹, se encuentra todo tipo de educación -incluida la diversa a la que imparten los centros públicos-, siempre que ésta tenga demanda suficiente en la sociedad y no sea contraria a los principios democráticos recogidos en la CE. De otro modo, los poderes públicos no estarían facilitando en modo alguno el derecho de los padres a elegir centro docente, y se estará vulnerando el artículo 27 de la CE pues, efectivamente, este derecho a la elección de centro docente forma parte del contenido esencial del derecho a la educación -entendido este contenido esencial como “*aquella parte del contenido de un derecho sin el cual éste pierde su peculiaridad o, dicho de otro modo, lo que le hace reconocible como tal derecho*”³⁰².

El TS³⁰³ mantiene que no puede exigirse a los centros privados excesivos y exigentes requisitos para acceder a los fondos públicos, pues si así sucediera, por ejemplo, “*se eliminaría a los pequeños centros, a veces más solicitados por muchos padres, sin perjuicio de que la subvención deba adecuarse al número de alumnos y grados y de los correspondientes gastos que éstos originan*”.

La Exposición de Motivos del Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre³⁰⁴, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos define el concierto educativo como *el instrumento jurídico* necesario para garantizar el derecho a la educación en los niveles obligatorios y gratuitos; instrumento *preciso* para aquellos centros privados que desean formar parte de la oferta educativa de la educación básica en régimen de gratuidad, satisfaciéndose así de manera más amplia el derecho a la educación, facilitando también la posibilidad de *escoger, sin discriminación alguna, centro docente distinto de los creados por los poderes públicos*.

Tan importante considera el Tribunal Supremo que es el derecho a la libre elección de centro docente que incluso llega a manifestar que “*el criterio de*

³⁰¹ STC 195/1989, de 27 de noviembre, ya citada.

³⁰² STC 11/1981, de 8 de abril.

³⁰³ STS 250/1985, de 24 de enero.

³⁰⁴ Cuenta con un artículo único por el que se desarrolla el artículo 47 y la Disposición Adicional Primera, punto 1, de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.

zonificación del alumnado a tener en cuenta como prioritario para obtener la subvención implica también una sensible limitación u obstáculo al ejercicio libre del derecho de elección de centro que comporta la libertad de enseñanza, el que se coarta al obligar a elegir no el centro realmente querido, sino el más cercano a su domicilio, (...) impidiendo a padres de alumnos optar por el centro de su elección que coincida con su ideario educativo, condicionando la elección del padre no a criterios subjetivos de coincidencia de sistema educativo, sino a elementos objetivos, como la geografía”³⁰⁵.

En ese sentido, manifiesta CALVO CHARRO que la concesión del concierto educativo a un centro escolar debería hacerse en primer lugar atendiendo a la demanda de plazas, a fin de que sea cierta esa garantía eficaz de la Administración hacia el derecho de los padres a elegir libremente el centro escolar que prefieran para la educación de sus hijos. De este modo, concreta que *“si lo que se pretende es dar respuesta a lo que la sociedad quiere para sus hijos, en primer lugar, se debería atender a la demanda de plazas, tanto en los centros públicos como privados concertados (que, por cierto, como sabemos, es muy superior a la de centros públicos)”³⁰⁶.*

Del mismo modo que los poderes públicos deberán hacer efectivo el derecho de elección de centro docente creando escuelas públicas en zonas donde sólo existan centros privados con un mismo ideario, a fin de atender otras demandas educativas³⁰⁷.

En este sentido, denuncia CALVO CHARRO³⁰⁸ que, en España, el derecho a elegir centro docente, a pesar de enunciarse como un derecho fundamental, no se le da tal tratamiento, pues *“no pasa de ser una mera declaración de buenas intenciones, (...) papel mojado y los padres carecen absolutamente de ese derecho de elección”*. Eso sucede, continúa denunciando, ante la ausencia de oferta pública con diversos criterios ideológicos, religiosos, morales *“o simplemente pedagógicos, como sucede con los colegios diferenciados”*. O, concluye, como ha sucedido en otros casos, que para optar al concierto escolar, esa necesidad de financiación pública ha acabado con el ideario o carácter propio del centro.

³⁰⁵ STS 250/1985, de 24 de enero.

³⁰⁶ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* “La libertad de elección...”.

³⁰⁷ Voto particular a la STC 5/1981, de 13 de febrero.

³⁰⁸ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* “La libertad de elección...”.

En ese sentido, nuestro Tribunal Supremo ha manifestado que los requisitos que se exigen a los centros privados para poder acceder al concierto escolar “*tienen como limitación el no vaciar de contenido aquel derecho fundamental ni rebasar su contenido esencial, ya que esas normas mínimas no autorizan al poder público a imponer a los centros docentes privados, que se deseen crear o que estén funcionando con la pertinente autorización administrativa, nuevas exigencias (...) que necesariamente supongan poner obstáculo, coartar y hasta impedir de hecho el pluralismo educativo institucionalizado por la Constitución*”³⁰⁹.

Nuestro Tribunal Constitucional³¹⁰ ha vinculado la libertad de educación a la libertad ideológica y religiosa -haciendo suyo este planteamiento TORRES DEL MORAL³¹¹-, prevista en el artículo 16 de la CE, así como con el artículo 9 del Convenio Europeo de Derechos Humanos³¹².

Como hemos visto en apartados anteriores, la situación de los derechos educativos en el texto constitucional, así como el sistema especialísimo de garantías que para ellos se prevé en la CE, hacen que los derechos y libertades relativos a la educación puedan considerarse derechos públicos subjetivos³¹³.

Además, respecto a la libertad de educación en concreto, se puede llegar a afirmar de ella que ostenta la categoría de garantía institucional y principio estructural del sistema educativo³¹⁴, pues la actividad educativa tiene que ser necesariamente libre³¹⁵: la libertad se predica como principal atributo de la persona humana, teniendo

³⁰⁹ STS de 9 de julio de 2007, de la Sección Cuarta de la Sala Tercera de lo Contencioso-Administrativo, F. J. 3º.

³¹⁰ STC 5/1981, de 13 de febrero.

³¹¹ TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...*, p. 593.

³¹² Artículo 9:

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho implica la libertad de cambiar de religión o de convicciones, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, en público o en privado, por medio del culto, la enseñanza, las prácticas y la observancia de los ritos.

2. La libertad de manifestar su religión o sus convicciones no puede ser objeto de más restricciones que las que, previstas por la ley, constituyen medidas necesarias, en una sociedad democrática, para la seguridad pública, la protección del orden, de la salud o de la moral públicas, o la protección de los derechos o las libertades de los demás.

³¹³ FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *Op. Cit. De la libertad de enseñanza al derecho a la...*, p. 23.

³¹⁴ *Ibidem*, p. 145.

³¹⁵ DE LOS MOZOS TOUYA, *Op. Cit. “Educación en libertad y...”*, p. 34.

aquella además la consideración de valor superior del ordenamiento jurídico español³¹⁶. Sin embargo, autores discrepan de esta afirmación, pues consideran que “*la libertad de enseñanza en estado puro margina de la educación importantes sectores de la población por razones sociales y económicas y genera, por tanto, discriminaciones*”³¹⁷. Sin lugar a dudas, olvidan estos autores que la libertad de educación no sólo se defiende para los escolares de centros privados, sino para todos, también para los que optan por centros privados concertados y por supuesto para los que optan por centros públicos. No sólo tiene que ofrecerse una amplia gama de métodos pedagógicos en los centros privados, también en los centros privados concertados y en los centros públicos. ¿Por qué los defensores a ultranza del derecho a la enseñanza niegan esta libertad de educación a determinados sectores sociales que no pueden hacer frente económicamente a los gastos que conlleva un centro privado; por qué no se admite esta libertad pública para todos? Ésa sería la verdadera igualdad: derecho a la enseñanza para todos y libertad de educación para todos también.

Por su parte, manifiesta VIDAL PRADO³¹⁸ que “*son diferentes el derecho a la educación -cuya naturaleza es la de un derecho de prestación- y la libertad de enseñanza -que se trata de una libertad pública-*”. Por su propio objeto, la libertad de educación se considera como un derecho de libertad³¹⁹, en el sentido de que son esos derechos que tratan de garantizar “*el pleno desarrollo humano mediante la delimitación de un ámbito de autonomía individual, que no puede ser perturbado ni por el poder ni por los individuos o grupos*”³²⁰. En ese sentido, al constituirse como derecho de libertad, requieren la abstención de los poderes públicos en el ámbito educativo: no injerencia que viene garantizada de manera constitucional con el reconocimiento de la libertad para crear centros docentes, a fin de que éstos no se vean sometidos a la ideología imperante en el poder en cada momento³²¹.

Sin embargo, ÁLVAREZ VÉLEZ³²², considera respecto a la libertad de elección de centro docente que no sólo se trata de una libertad pública, sino que

³¹⁶ Cfr. artículo 1 de la CE.

³¹⁷ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 132.

³¹⁸ VIDAL PRADO, “25 años de...”.

³¹⁹ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 130.

³²⁰ PRIETO SANCHÍS, *Estudios sobre derechos fundamentales*, Madrid, Ed. Debate, 1990, p. 127.

³²¹ DÍAZ REVORIO, *Op. Cit.* “El derecho a la educación”, p. 276.

³²² ÁLVAREZ VÉLEZ, *Op. Cit.* “Breve estudio sobre la situación...”, p. 227.

también es un derecho prestacional, por cuanto “*el apartado 3 del artículo 27 no se limita a reconocer el derecho de los padres a que sus “hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”, sino que obliga a los poderes públicos a garantizar el ejercicio de dicho derecho*”. En ese mismo sentido también, nuestro Tribunal Supremo considera que tanto el derecho a la educación como la libertad de enseñanza tienen una “dimensión prestacional”, que es la garantía constitucional del derecho de opción que corresponde a los padres³²³. Con este motivo, mantenemos en este trabajo que la libertad de educación también debe tratarse como un derecho de igualdad: derecho a la enseñanza para todos y libertad de educación para todos también, tal y como sostiene el Tribunal Supremo; no sólo para los que optan por la enseñanza privada.

3.5.2 TITULARES.

En la libertad de educación pueden distinguirse diversos sujetos activos y pasivos de este derecho³²⁴. De hecho, la diversidad de sujetos titulares de derechos que se ejercen en el ámbito educativo puede derivar en conflictos entre los intereses de cada uno de ellos³²⁵.

3.5.2.1 SUJETOS ACTIVOS.

Desde el punto de vista activo, se pueden distinguir dos sujetos: los profesores y los titulares de los centros.

1. Pertenecen a los profesores los siguientes derechos:
 - ✓ *El derecho a la libertad de expresión docente,*
 - ✓ *El derecho a la libertad de cátedra, y*
 - ✓ *El derecho a la participación en la gestión de los centros.*
2. Entre los titulares de los centros escolares pueden distinguirse dos sujetos³²⁶:
 - 2.1. los poderes públicos, que son titulares de centros públicos;

³²³ STS 4144/1988, de 10 de mayo.

³²⁴ TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...*, p. 446.

³²⁵ VIDAL PRADO, *Op. Cit. “Libertad de cátedra en centros...”*.

³²⁶ GÓMEZ SÁNCHEZ, *Derecho Constitucional Europeo: Derechos y Libertades*, Madrid, Ed. Sanz y Torres, S. L., 2005, p. 343.

2.2. las personas físicas o jurídicas de carácter privado, que son titulares de centros privados.

Pertenecen a los titulares de los centros los siguientes derechos:

- ✓ *de dirigir los centros -con todas las facultades inherentes a esta función de dirección, como puede ser la selección de profesorado y la contratación, la gestión económica³²⁷, la resolución de los asuntos disciplinarios graves habidos con los alumnos, la decisión de despedir al profesorado³²⁸, el derecho del titular del centro a asumir el procedimiento de admisión del alumnado³²⁹, etc.-, y*
- ✓ *dotarlos de ideario propio.*

3.5.2.2 SUJETOS PASIVOS.

Desde el punto de vista pasivo, los titulares de este derecho son los escolares, correspondiendo a los padres sólo su ejercicio³³⁰, sobre los que recae el derecho a elegir libremente la formación que desean para sus hijos mediante la elección de centro y la opción a recibir la asignatura de religión en cualquier centro docente.

RIVERO³³¹ por su parte manifiesta que, teniendo en cuenta que la libertad de enseñanza tiene dos vertientes, la libertad de enseñar y la libertad del enseñado, los titulares de este último derecho deben considerarse los padres como titulares activos, hasta que el niño pueda elegir, y los niños como titulares pasivos.

Aunque parece algo evidente el reconocer como sujetos pasivos de este derecho a los padres -o a los escolares, correspondiendo su ejercicio a los padres hasta que aquéllos alcancen la mayoría de edad-, no lo es tanto. Parte de la doctrina³³² pone en duda la legitimidad de esta titularidad de los padres, arguyendo, sorprendentemente, la defensa del menor. Así, considera un error que el artículo 27 de la CE haga recaer sobre los progenitores el derecho a la educación de sus hijos en el centro escolar que prefieran, así como su derecho a educarles en la ideología o creencias acordes con sus

³²⁷ *Idem.*

³²⁸ TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...* p. 599.

³²⁹ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* “La libertad de elección...”.

³³⁰ TORRES DEL MORAL, *Op. Cit. Principios de Derecho...*, p. 594.

³³¹ RIVERO, *Op. Cit. Les libertés publiques...*, pp. 313-315. Cit. por DE LOS MOZOS TOUYA, *Op. Cit. Educación en libertad y...*, p. 45.

³³² ROMERO COLOMA, “Libertad religiosa del menor, patria potestad y derecho a la educación”. *Actualidad Jurídica Aranzadi*, Pamplona, Ed. Aranzadi, S. A, núm. 875/2013, 2013.

propias convicciones. Sorprendentemente, esa parte de la doctrina considera que debe plantearse si la elección de educar en la propia ideología que los padres ejercen sobre sus hijos lesiona el derecho de éstos a su libertad de conciencia y a la libre formación de ésta. Sin embargo, cabría preguntarles a los defensores de esta doctrina qué titular alternativo propondrían para ejercer la libertad de educación, pues parece cuando menos pintoresco que se dude de esta titularidad. ¿Acaso el Estado no ejercería su derecho a la educación -caso de recaer esa titularidad sobre el Estado- consiguiendo ciertamente una influencia en los niños y, por tanto -y siguiendo la absurda teoría de esa parte de la doctrina- no se lesionaría en este caso la libertad de conciencia de los niños? Según esta teoría, parece que la educación por si misma sea una intromisión en la conciencia de los niños, por lo que lo que debería eliminarse del sistema sería la educación misma; siendo ello ciertamente imposible, pues toda información que los niños reciben del exterior les influye, educándoles positiva o negativamente, pero influyéndoles en todo caso. Olvidan, por supuesto, el principio rector del deber de asistencia de los padres reconocido en el artículo 39 de la CE, que incluye la educación³³³.

Por último, debemos recordar que, dentro del contenido del derecho a la educación, y en el ámbito de la titularidad de éste, debe incluirse la obligación de los poderes públicos de evitar medidas o políticas que fomenten la discriminación dentro de la enseñanza, en aras del principio de igualdad³³⁴. En el contexto de este trabajo de investigación, debemos recordar aquí a propósito de lo manifestado anteriormente por MARTÍNEZ DE PISÓN, que la escuela diferenciada no se considera discriminatoria por razón de sexo, de acuerdo con los tratados internacionales, por lo que ni se debe *luchar contra ella* ni consideramos que se deba fomentar la coeducación sobre la diferenciada, ni a la inversa.

³³³ El artículo 39 de la CE reza así: “1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia. 2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley (...). 3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en que legalmente proceda. 4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”.

³³⁴ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 70.

3.5.3 LÍMITES.

Los límites establecidos por nuestro TC³³⁵ son los siguientes:

- ❖ *Los derechos fundamentales.*
- ❖ *Los principios constitucionales del Título Preliminar de la Constitución Española -libertad, justicia, igualdad, pluralismo político, unidad de España...-.*
- ❖ *Los principios constitucionales democráticos de convivencia, negándose el permiso de apertura de centro docente a centros privados con ideario totalitario o antidemocrático³³⁶.*
- ❖ *El respeto al pleno desarrollo de la personalidad humana, que es el fin y objeto principal de los derechos educativos en España (apartado 2 del artículo 27 de la CE).*
- ❖ *Los requisitos del sistema de autorización previa previsto legal o reglamentariamente, siempre que no vulneren el contenido esencial de la norma constitucional³³⁷.*

Esos límites coinciden con los formulados en el artículo 13.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales pues en este artículo se pone de manifiesto que:

“Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene 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. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz”.

³³⁵ STC 5/1981, de 13 de febrero.

³³⁶ Voto particular a la STC 5/1981, de 13 de febrero. Que además recuerda que “*el ideario del centro debe ser público e inequívoco y no puede ser alterado arbitrariamente por el titular pues, una vez establecido, el ideario pasa a ser un elemento objetivo y propio de la institución escolar y su arbitraria modificación o sustitución sería una conducta fraudulenta en relación con quienes lo eligieron precisamente por el ideario...*”.

³³⁷ STC 5/1981, de 13 de febrero.

Además, determina nuestro Tribunal Supremo que los límites que tiene el ejercicio de la libertad de creación de centros docentes son también límites para el derecho a dirigir esos centros y el derecho a otorgarles un ideario o, lo que es lo mismo, un carácter propio.

Sin embargo, algunos autores pretenden poner a la libertad de educación más límites que los establecidos por nuestro TC. De este modo, consideran que el derecho a la enseñanza debe operar como límite de la libertad de educación³³⁸, olvidando la redacción paralela y complementaria que quiso dársele a este artículo 27 de la CE por los constituyentes. Otros autores concretan un poco más, y no parece interpretarse de sus palabras que antepongan un derecho sobre otro, sino que efectivamente los hacen complementarios uno de otro, concluyendo que los valores y finalidades del derecho a la educación han de inspirar positivamente la libertad de enseñanza³³⁹.

Nuestro TC ha manifestado en la citada STC 5/1981, de 13 de febrero, que no sólo ha de verse sometido al sistema de autorización reglada la creación -apertura y funcionamiento- de centros docentes, sino también su carácter propio, “pues el establecimiento de un ideario, en cuanto determina el carácter propio del centro, forma parte del acto de creación” mismo³⁴⁰. En su posterior sentencia 77/1985³⁴¹, el TC afirma que *“el acto de creación o fundación de un Centro no se agota en sí mismo, sino que tiene evidentemente un contenido que se proyecta en el tiempo y que se traduce en una potestad de dirección del titular”*, que es una garantía del derecho a fijar un carácter propio para el centro, que debe ser respetado por particulares y poderes públicos, no pudiendo verse limitado³⁴² de tal modo que se vea abocado *“a una situación de imposibilidad o grave dificultad objetiva para actuar en sentido positivo ese contenido discrecional”*³⁴³. De los artículos 9, 14 y 27.4 de la propia Constitución y de los principios generales del derecho sobre la asistencia o ayuda que los poderes públicos deben prestar para facilitar el ejercicio de los derechos

³³⁸ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 146.

³³⁹ DÍAZ REVORIO, *Op. Cit.* “El derecho a la educación”.

³⁴⁰ F. J. 8º.

³⁴¹ F. J. 20º.

³⁴² MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Autonomía de los centros escolares y derecho a la educación en libertad”. *Persona y Derecho*, vol. 50, 2004, pp. 447-504. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/83566124.pdf> (02.III.2021).

³⁴³ STC 77/1985, F. J. 20º.

fundamentales con contenido de libertad pública, se desprende asimismo *una prohibición de condicionar dicha asistencia o ayuda públicas de modo que se restrinja de hecho injustificadamente el ejercicio de tales derechos*³⁴⁴.

Siendo esto así, resulta evidente que en España nunca puede existir un centro educativo privado, ya sea concertado o no, que sea contrario a los principios democráticos de convivencia –incluida la no discriminación–, o a los derechos fundamentales, o a los principios constitucionales, etc. pues su ideario está sometido a autorización previa, sin cuya superación o aprobación –por vulnerar los derechos o principios citados– nunca se le concederá la autorización de apertura al centro educativo en cuestión.

La STC 31/2018, de 10 de abril³⁴⁵, recuerda que ya esta STC 5/1981³⁴⁶ establece que el párrafo 2º del artículo 27 no opera como un mero límite externo –realizando una simple función limitativa–, sino que impone que el centro escolar debe servir determinados valores (esos principios democráticos de convivencia, etc.), inspirándolos positivamente³⁴⁷.

De este modo, ya el Voto Particular³⁴⁸ de la importante STC 5/1981, reconocía que *“por imperativo del mismo precepto (art. 27.2 de la CE) el alumno debe ser educado en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*.

A este respecto, resulta sorprendente que a algunos centros escolares en cuyo carácter propio rige la educación diferenciada, en aras del principio de igualdad, y para poder mantener el concierto educativo se les haya exigido precisamente una medida contraria a ese carácter propio, como es la escolarización de niños y niñas. Resulta contradictoria, como veremos más adelante, la argumentación dada por el TS para dar carta de naturaleza y legitimidad a la actuación de algunas Comunidades Autónomas de retirar el concierto educativo a algunos centros de educación diferenciada por considerarlos discriminatorios: estos centros no son discriminatorios por haber optado por el método pedagógico de la educación diferenciada –expresamente admitido como

³⁴⁴ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “Legalidad vigente y...”.

³⁴⁵ F. J. 4º.

³⁴⁶ F. J. 7º.

³⁴⁷ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

³⁴⁸ Del Magistrado D. Francisco Tomás y Valiente.

pedagógica y jurídicamente válido por los tratados internacionales-. Si fueran discriminatorios, se les retiraría la licencia como centro educativo, como no podría ser de otro modo³⁴⁹. De hecho, continúa el anteriormente citado Voto Particular de la STC 5/1981 que “*es evidente que el Estado no podría permitir, en aras de un pluralismo educativo mal entendido, la existencia de centros docentes privados inspirados por idearios educativos totalitarios o antidemocráticos. El citado artículo 27.2 es garantía de que esto no podrá ocurrir en nuestro ordenamiento*”.

Como, de hecho, no ocurre. Y, sin embargo, sí se constatan atropellos de la libertad educativa de esos niños cuyos padres han optado por el método pedagógico de la educación diferenciada, enormemente avalado internacionalmente, como ya hemos citado y veremos más adelante.

3.6 LA LIBERTAD DE CÁTEDRA DEL PROFESORADO EN CENTROS DOCENTES CON IDEARIO PROPIO: LÍMITES.

La Constitución Española supuso un gran reconocimiento a la libertad de cátedra, en cuanto derecho individual de libertad –entre otras acepciones³⁵⁰- y garantía de los docentes en el ejercicio de su profesión. Su aprobación en el proceso constituyente no fue en absoluto complicada y su inclusión fue admitida por la generalidad de diputados y senadores³⁵¹. A pesar de que algún sector doctrinal niega la existencia de libertad de cátedra en el ámbito no universitario, amparándose en el origen alemán de la libertad de cátedra, lo cierto es que en España debe admitirse también en ese ámbito³⁵², atendiendo a la mayoría de la doctrina y de la jurisprudencia constitucional, que es clara al respecto³⁵³. Por tanto, la libertad de cátedra no es exclusiva del ámbito universitario -a diferencia de otros países de nuestro entorno, en

³⁴⁹ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

³⁵⁰ LOZANO, *La libertad de cátedra*, Ed. Marcial Pons, Madrid 1995, pp. 116-126.

³⁵¹ TORRES DEL MORAL, Prólogo a VIDAL PRADO *Op. Cit. Libertad de Cátedra: un estudio...* , p. 11.

³⁵² VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra y organización...”.

³⁵³ VIDAL PRADO, “Libertad de cátedra de los docentes en la escuela y en la universidad”. *Studi in onore di Maurizio Pedrazza Gorlero*, Ed. Scientifiche Italiane, Nápoles, nov. 2014, pp. 605-637. Disponible en: https://www.academia.edu/25593926/La_libertad_de_c%C3%A1tedra_de_los_docentes_en_la_escuela_y_en_la_Universidad (20.V.2021).

los que se sigue considerando exclusivamente universitaria³⁵⁴-, sino que es propia de los docentes de todos los niveles educativos, y de cualquier tipo de centro, ya sea estatal o privado³⁵⁵.

Puede definirse la libertad de cátedra como la manifestación de la libertad de expresión o de la libertad de pensamiento propia de un profesor en el ejercicio de su actividad docente³⁵⁶.

Como todos los derechos fundamentales, la libertad de cátedra tiene un contenido esencial, un núcleo indisponible, constitucionalmente protegido, sobre el que no se puede disponer y que no puede verse limitado, y así lo garantiza la Constitución³⁵⁷.

Sin duda, en el ámbito universitario, la libertad de cátedra de los docentes debe verse limitada por la necesidad de coordinación y organización de la docencia universitaria³⁵⁸.

Por otro lado, los límites de la libertad de cátedra son diferentes según se ejerza en un centro estatal o en uno de iniciativa privada. En los centros estatales debe respetarse la *neutralidad ideológica*, entendida como la renuncia a cualquier forma de adoctrinamiento ideológico u orientación determinada o explícita³⁵⁹. Sin embargo, para VIDAL PRADO, esta pretendida neutralidad ideológica, también recogida en el art. 18.1 de la LODE³⁶⁰, no es posible, pues la propia imposición de la neutralidad ideológica es ya un postulado ideológico³⁶¹.

Respecto a los profesores de centros privados, sorprendió a la izquierda española nuestro TC cuando en 1981 falló³⁶² a favor de la constitucionalidad de la LOECE en lo que respecta al articulado que consideró que la libertad de cátedra de los docentes en centros educativos con ideario propio debía estar limitada por éste, por

³⁵⁴ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra en centros...”.

³⁵⁵ VIDAL PRADO *Op. Cit. Libertad de Cátedra: un estudio...*

³⁵⁶ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra de los docentes en...”.

³⁵⁷ VIDAL PRADO *Op. Cit. Libertad de Cátedra: un estudio...*

³⁵⁸ VIDAL PRADO, “El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas”. *Revista Catalana de Dret Públic*, núm. 44, 2012, pp. 253-283.

³⁵⁹ STC 5/81, de 13 de febrero, F. J. 9º.

³⁶⁰ El citado artículo dice así: “*Todos los centros públicos desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto a las opciones religiosas y morales a que hace referencia el art. 27.3 de la Constitución*”.

³⁶¹ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra en centros...”.

³⁶² STC 5/1981, de 13 de febrero. F. J. 10º.

respeto a la libertad de todos los padres que hubieran elegido ese centro educativo precisamente por el ideario que ofrecía. El TC fundamenta la constitucionalidad en que, de lo contrario, se dejaría vacío de contenido el derecho de los padres a elegir libremente el centro educativo para sus hijos, y su derecho a elegir para sus hijos la formación religiosa que libremente eligieran.

Sin embargo, el ya citado Voto Particular³⁶³ de esa STC 5/1981 considera que la LOECE en ese punto debería haber sido declarada inconstitucional, por permitir que la libertad de cátedra se vea limitada por un mero reglamento de régimen interno de un centro docente, al considerar que la libertad de cátedra, por pertenecer a los derechos fundamentales y libertades públicas de la CE, sólo puede estar regulada por una norma con rango de Ley Orgánica, y en ningún caso sería constitucional verla limitada por el ideario de un centro educativo -que no deja de ser un simple reglamento de régimen interior-.

Al respecto debemos poner de manifiesto que, lo que nuestro TC considera como fundamento último del límite a la libertad de cátedra en centros de enseñanza inferior no es sin más el ideario del centro -que puede considerarse un mero reglamento de régimen interno- sino el respeto al contenido esencial de la libertad de educación: si se primara la libertad del que enseña sobre la dimensión colectiva de la libertad de enseñanza³⁶⁴, se estaría privando a toda una sociedad -y no sólo a un particular- de su derecho a la libertad educativa. Como integrante de la libertad educativa, se encuentra el derecho de los padres a elegir libremente la educación que quieren para sus hijos, que está contenido no ya en una norma de rango de Ley Orgánica, sino que lo está en la propia Constitución Española. Y, de algún modo, es cierto que, si los profesores no tuvieran que respetar ese carácter propio del centro educativo, no se respetaría esa libre elección de centro educativo de los padres ni su opción a una formación ideológica concreta para sus hijos.

DE LOS MOZOS TOUYA³⁶⁵ considera que estas dos libertades que pueden entrar en conflicto al ser ejercitadas, no se contraponen entre sí, sino que se complementan; y, manifiesta que parece lógico y jurídicamente válido que en caso de conflicto, deberá limitarse la libertad de dimensión individual -la libertad de cátedra-

³⁶³ Del Magistrado D. Francisco Tomás y Valiente .

³⁶⁴ DE LOS MOZOS TOUYA, *Op. Cit. Educación en libertad...*, p. 54.

³⁶⁵ *Idem*.

en beneficio de la libertad de dimensión colectiva –la libertad de creación de centros docentes y de elección de formación integral para los hijos-, por el número de titulares a los que afecta uno u otro derecho. De este modo, considera que debe prevalecer la dimensión colectiva de la libertad de enseñanza sobre la dimensión individual, a fin de *“asegurar la libertad educativa de una sociedad, para que sus miembros puedan elegir (...) un determinado tipo de enseñanza u otro, aunque para ello pueda ser necesario reducir el ámbito de la libertad individual del que enseña (...) que se manifiesta también cuando se adhiere voluntariamente a un determinado proyecto educativo”*. En ese sentido, MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ asegura que el termómetro que determina el nivel de libertad que hay en una sociedad en el campo de la educación se mide por la capacidad que tienen los destinatarios de la educación de elegir centro de enseñanza, así como la capacidad de los educadores de elegir un modelo de educación³⁶⁶.

En concordancia con esta doctrina, nuestro TC en la sentencia citada resolvió pronunciándose a favor de que, ante una eventual colisión entre el ideario del centro y la libertad de enseñanza de los docentes, debe primar el respeto a la libertad de todos.

³⁶⁶ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “La educación en la Constitución...”, p. 234.

4 DESARROLLO LEGISLATIVO DE LOS DERECHOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA A PARTIR DE 1978.

El desarrollo legislativo y reglamentario, tanto a nivel estatal como autonómico, del derecho a la educación es más amplio que el que se ha hecho de cualquier otro derecho fundamental y de cualquier otro derecho social prestacional³⁶⁷.

4.1 LA LOECE.

La primera ley que desarrolló el artículo 27 de la CE fue la Ley Orgánica 5/1980, aprobada el 19 de junio de 1980 durante el gobierno de la UCD (Unión de Centro Democrático)³⁶⁸, la denominada LOECE, del Estatuto de Centros Escolares.

Como novedad, y dando cumplimiento al mandato constitucional, en su artículo 3.1 establece la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, aunque de momento sólo a partir de los 6 años. Asimismo, también en ese mismo artículo 3, en su apartado 3, declara que dicha obligatoriedad y gratuidad también impera para los extranjeros residentes en España.

En sus artículos 5 y 7 reitera con cierta intencionalidad lo ya previsto en la Constitución, a saber, que los padres tienen el derecho a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, así como el derecho de éstos a recibir la educación conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas, para lo cual se garantiza el derecho a la elección de centro docente que mejor se acomode a esas convicciones. En el mismo sentido, el artículo 23 establece que todas las actividades del centro respetarán las opciones filosóficas y religiosas inherentes al ejercicio por los padres de los alumnos del centro del derecho que les asiste en virtud del artículo 27.3 de la CE.

Con la misma innecesaria reiteración, pero con la misma intencionalidad, se proclama que *“todas las personas físicas o jurídicas podrán crear, gestionar y dirigir centros docentes”*³⁶⁹.

³⁶⁷ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 33.

³⁶⁸ En 1977 en España tienen lugar las primeras elecciones generales de la democracia, tras la dictadura del Gral. Francisco Franco. Se lleva el triunfo la UCD, Unión de Centro Democrático, partido dirigido por Adolfo Suárez. Posteriormente, el 29 de diciembre de 1978, entra en vigor la Constitución española, aprobada mediante referéndum; motivo por el cual, en el siguiente año 1979 se convocan nuevas elecciones legislativas, en las que de nuevo la UCD conserva la mayoría relativa en el Congreso y la absoluta en el Senado.

Sin embargo, son los artículos 15, 18 y 34 de esta ley los que conforman la parte más relevante y polémica de este texto. En el primero de estos artículos, se garantiza la libertad de enseñanza de los profesores, pero siempre dentro del respeto al ideario educativo propio del centro. Del mismo modo, en el artículo 18, apartado 2, se establece que las asociaciones de padres deben respetar, cuando lo hubiese, el ideario del centro. En el artículo 34 se reconoce el derecho de los propietarios de los centros educativos de dotar de ideario propio a los centros escolares de iniciativa privada, creados al calor de la libertad de creación de centros docentes promulgado en el citado art. 27 de la CE. Asimismo, se reconoce plena libertad a los titulares de esos centros educativos para contratar al personal y ejercitar los derechos y deberes inherentes a esas relaciones contractuales, así como para llevar a cabo la gestión económica del centro y el funcionamiento de este.

Como ya se ha comentado anteriormente en este trabajo, lo más relevante de esta ley es que la libertad de cátedra del profesorado quedó limitada por el ideario de los centros, lo que provocó el planteamiento inminente, por parte de la oposición –el grupo socialista-, de un recurso de inconstitucionalidad, que culminó con la importantísima Sentencia del Tribunal Constitucional 5/81, que declaró este punto plenamente constitucional.

4.2 LA LODE.

Poco después, en 1985, se aprueba la segunda ley española de la democracia reguladora de los derechos educativos, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, denominada LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación), aprobada durante el gobierno socialista del PSOE³⁷⁰.

En el Preámbulo establece la premisa de declarar el derecho a la educación como un *servicio público prioritario*. A continuación, con comentarios marcadamente ideológicos, critica los sistemas educativos vigentes en España hasta entonces, denunciando que los predecesores en el gobierno de la nación habían abandonado en

³⁶⁹ Artículo 32 de la LOECE.

³⁷⁰ Después de la dimisión de Adolfo Suárez como presidente del Gobierno en 1981 y de la investidura de Leopoldo Calvo-Sotelo como nuevo Presidente -salpicada por el intento de golpe de Estado del Coronel Tejero-, en 1982 se convocan nuevas elecciones legislativas. En esta ocasión, el triunfo corresponde al Partido Socialista Obrero Español, PSOE, que consigue la mayoría absoluta tanto en el Congreso como en el Senado. Asume la Presidencia del Gobierno Felipe González Márquez.

manos de particulares o de instituciones privadas sus responsabilidades en este ámbito. En este sentido, se denuncia que las políticas desarrolladas en este punto desde mediados del siglo XX en España hayan acabado en un sostenido retroceso de la enseñanza pública, así como en un estancamiento relativo del sector público, en gran parte generado por la rápida y creciente concesión de subvenciones a centros docentes privados, contrastando con el ritmo mucho más parsimonioso de incremento de las inversiones públicas.

En esa misma línea de crítica marcadamente ideológica, se califica de confusa e insatisfactoria la evolución mantenida por la política educativa ejercida anteriormente, provocadora del crecimiento y consolidación de opciones educativas alternativas (sic) que prolongaron las fracturas ideológicas habidas en el último siglo en la sociedad española en torno a la educación. Asimismo, más adelante, pero en el mismo Preámbulo, establece como objetivo prioritario de esta Ley dignificar *“una enseñanza pública insuficientemente atendida durante muchos años”*.

Sin más remedio que admitiendo el carácter mixto o dual del sistema educativo de España –con un componente público mayoritario y uno privado de magnitud considerable-, y enarbolando la bandera de la concordia que imperó en la redacción del artículo 27 de la CE, el Preámbulo continúa denunciando el desarrollo parcial y escasamente fiel al espíritu constitucional de la LOECE de 1980, remarcando los que considera desequilibrios de ésta al privilegiar *“los derechos del titular del centro privado sobre los de la comunidad escolar, supeditando la libertad de cátedra al ideario”*.

La LODE no sólo omite voluntariamente cualquier mención al ideario del centro escolar; sino que, cuando debe referirse a éste, lo hace como al *“carácter propio”* del centro. Además, omite siquiera mencionar el deber de los profesores de respetar el ideario del centro escolar en el que imparten clases. Afirma el Preámbulo que la libertad de cátedra es *“principio básico de toda sociedad democrática en el campo de la educación”*³⁷¹.

Llama la atención el lenguaje marcadamente crítico utilizado en el Preámbulo de esta ley. Sorprende el gran número de veces que se hacen comentarios o se denuncian las políticas educativas y las leyes anteriores reguladoras de estos derechos -

³⁷¹ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra en centros...”.

no tanto técnicas como de carácter ideológico-, a pesar de que el Tribunal Constitucional previamente a la aprobación de la LODE ya se había pronunciado, en la STC 5/81, sobre la constitucionalidad de todas estas cuestiones previstas en la LOECE -y que cuestiona y denuncia la LODE- sobre las que incluso el TC llegó a manifestar que no sólo eran constitucionales sino que su no proclamación supondrían la vulneración misma del artículo 27 de la CE.

La constitucionalidad de algunas de estas cuestiones u omisiones de la LODE fue abordada expresamente por el TC mediante el dictado de una nueva Sentencia que, resolviendo el recurso de inconstitucionalidad presentado contra la LODE por el grupo parlamentario popular, tranquiliza a los recurrentes, aclarando que el término carácter propio es sinónimo de ideario, y que por supuesto éste debe ser respetado por los profesores que imparten clases en ese centro, so pena de vulnerar el contenido esencial del artículo 27 de la CE.

Poco antes de aprobarse esta segunda ley educativa de la democracia española, se aprobó la Ley de Reforma Universitaria (1983), ya con el gobierno socialista, en la que se regula la autonomía de la Universidad, tanto académica como de gobierno y financiera, y en su artículo 2.1 reconoce la libertad de cátedra, como fundamento de la autonomía universitaria³⁷².

En el último párrafo del Preámbulo se resumen los objetivos de esta Ley, concretando que éstos son la programación general de la enseñanza –orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, compaginando la asignación racional de los recursos públicos y el principio de participación-, así como la regulación de centros escolares y de sostenimiento de los concertados: queda patente la nula referencia a la libertad de educación, limitándose a tratar el derecho a la enseñanza.

De hecho, se puede observar en el cuerpo de la Ley cómo la libertad de crear centros docentes y de dotarlos de carácter o proyecto educativo propio queda relegada a los artículos 21 y ss., al tratar los centros docentes privados (en el Capítulo III del Título I).

Asimismo, trata la libertad de educación desde un punto de vista novedoso, extendiéndola a los profesores, considerando la libertad de cátedra como una

³⁷² *Ibidem.*

manifestación de la libertad de enseñanza de la que son titulares los profesores; y realizándola para los alumnos, proclamando el respeto a su libertad de conciencia, así como a sus convicciones religiosas y morales³⁷³. Se proclama la libertad de cátedra de los profesores, sin más restricciones que la realización de los fines educativos³⁷⁴, sólo inmediatamente después de proclamarse los que se consideran los fines de la educación³⁷⁵.

La libertad de educación en el Título Preliminar queda tratada con la somera referencia al derecho de los padres a que sus hijos reciban la educación, formación religiosa y moral que ellos elijan, para lo cual podrán escoger centro docente distinto de los creados por los poderes públicos³⁷⁶.

Esa mínima referencia en el Título Preliminar a la libertad de educación contrasta con la extensa referencia, en ese mismo Título, a los derechos de asociación y reunión, a los que se dedican los artículos 5 a 8.

El Título I, “De los centros docentes”, se divide en 3 capítulos. El primero se refiere a Disposiciones Generales, el segundo a los centros públicos, y el tercero a los centros privados, capítulo éste último en el que por primera vez –en el artículo 21- se menciona el derecho de los españoles a la creación y dirección de centros docentes privados. En el artículo 22 se prevé el derecho de los titulares de los centros privados a establecer en ellos un carácter propio -o ideario, de acuerdo con el TC-, siempre que éste respete los derechos garantizados en el Título Preliminar de esta Ley a profesores, padres y alumnos (es decir, teniendo como límite la libertad de cátedra de los profesores, prevista en el artículo 3; así como el derecho de asociación de padres y alumnos, de los artículos 5 a 8).

En el artículo 25 de la Ley se prevé que “*los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado (...), determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico*”. A sensu contrario, podría interpretarse que los centros privados concertados no gozarán de la misma autonomía en ninguna de esas parcelas.

³⁷³ Artículo 6 de la LODE.

³⁷⁴ Artículo 3 de la LODE.

³⁷⁵ Artículo 2 de la LODE.

³⁷⁶ Artículo 4 de la LODE.

De hecho, efectivamente, un poco más adelante³⁷⁷, en el Título IV, dedicado a los Centros concertados, se puede comprobar la escasa autonomía de éstos. A pesar de que, en primer lugar, y sin que suponga diferencia alguna respecto a los no concertados, se prevé la posibilidad de que se les dote de carácter propio³⁷⁸, con las mismas limitaciones citadas anteriormente para los centros privados no concertados –a saber, la libertad de cátedra de los profesores, así como los derechos de reunión y asociación de padres y alumnos, todos ellos previstos en el Título Preliminar de la LODE-.

A continuación³⁷⁹, se establecen los órganos de gobierno de los centros concertados. Se observa cómo se conceden grandes atribuciones al consejo escolar del centro en detrimento del titular de este. Así, las facultades del director del centro quedan limitadas básicamente a *dirigir y coordinar todas las actividades educativas* (...) sin perjuicio de las funciones del consejo escolar, entre las que se encuentran³⁸⁰ “*intervenir en la designación y cese del director del centro*”³⁸¹, así como “*en la selección y despido del profesorado del centro*”³⁸².

Todo ello, teniendo en cuenta que forman parte del consejo escolar no sólo el director y tres representantes del titular del centro, sino además cuatro representantes de los profesores, cuatro representantes de los padres, dos representantes de los alumnos –aunque éstos no intervienen en las deliberaciones y decisiones de designación y cese del director ni en las de despido del profesorado-, así como un representante del personal de administración y servicios.

Del mismo modo, se establece que “*los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los centros concertados a través del consejo escolar del centro...*”³⁸³.

Incluso puede darse el caso de que el director no sea el designado por el titular del centro, pues para su nombramiento se requiere el acuerdo entre el titular y el

³⁷⁷ Artículos 53 y ss de la LODE.

³⁷⁸ Artículo 52 de la LODE.

³⁷⁹ Artículos 54 y ss de la LODE.

³⁸⁰ Artículo 57 de la LODE.

³⁸¹ Artículo 59 de la LODE.

³⁸² Artículo 60 de la LODE.

³⁸³ Artículo 55 de la LODE.

consejo escolar³⁸⁴. En caso de desacuerdo, el director será designado por el consejo escolar del centro de entre una terna de profesores propuesta por el titular.

Lo mismo sucede con la selección de profesorado, de acuerdo con lo previsto en el artículo 60 de la Ley.

E igualmente se vuelve a establecer, como para los centros privados no concertados, que *“la enseñanza deberá ser impartida con pleno respeto a la libertad de conciencia”* y que *“toda práctica confesional tendrá carácter voluntario”*³⁸⁵.

4.3 LA LOGSE:

Como ley complementaria de la LODE, se aprueba la LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990³⁸⁶.

Atendiendo a que no hay una ruptura ideológica entre el gobierno que redactó la anterior ley de educación, la LODE y el que redactó la que ahora comentamos, la LOGSE, en el Preámbulo no existen críticas al sistema anterior –aunque no se resiste a hacerse constar alguna crítica al franquismo, como esa referencia a *“los residuos autoritarios subsistentes en la norma de 1970”*–, sino que simplemente justifica la necesidad de un cambio en la modernidad –en *“los cambios en nuestro entorno cultural, tecnológico y productivo”*–, en la europeización de España.

En la redacción dada al Preámbulo se empieza a entrever la introducción de vocabulario propio de la ideología de género³⁸⁷, de acuerdo con los términos que unos años más tarde se promoverán en la IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, celebrada en setiembre de 1995 en Pekín³⁸⁸.

³⁸⁴ Artículo 59 de la LODE.

³⁸⁵ Artículo 52 de la LODE.

³⁸⁶ La LOGSE se aprueba durante la tercera legislatura del PSOE, habiendo ingresado oficialmente España en la Comunidad Económica Europea el 1 de enero de 1986 y habiendo ganado el PSOE las tres elecciones generales por mayoría absoluta. Felipe González Márquez siguió al frente de esos dos nuevos gobiernos socialistas (1986 y 1989).

³⁸⁷ De hecho, en la misma redacción del Preámbulo se admite la introducción de esta ideología hasta en el vocabulario, al admitir que *“el sistema educativo español (...) debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos empezando por la propia construcción y uso del lenguaje”*.

³⁸⁸ <http://www.uic.edu/orgs/cwluherstory/jofreeman/photos/Beijing.html> (24.VI.2017): El origen de la perspectiva de género se remonta al documento emanado de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer celebrada en Pekín en 1995, instancia en la que se utilizó por primera vez como elemento estratégico para promover la igualdad entre mujeres y hombres. Bella Abzug, ex-diputada del

La expresión violencia de género fue definida y difundida en ese Congreso sobre la Mujer, no limitándose exclusivamente a la violencia doméstica, sino incluyendo un campo mucho más amplio y con fuerte carga ideológica. Esa expresión de violencia de género presenta *“la violencia de género como un hecho estructural”, motivado “por unas estructuras sociales que se consideran inadecuadas desde su misma base... Entienden que la causa de la violencia contra la mujer se encuentra fundamentalmente en la relación de los sexos que se da en la familia tradicional, institución básica de la sociedad, a la que consideran inadecuada”*³⁸⁹. Según la Declaración de Pekín y Plataforma para la Acción, el término violencia de género se refiere a *“la violencia, tanto física como psicológica, que se ejerce contra las mujeres por razón de su sexo, como consecuencia de su tradicional situación de sometimiento al varón en las sociedades de estructura patriarcal”*³⁹⁰.

De este modo, en el Preámbulo de la ley se hace constante referencia *“a los niños y a las niñas”, “a los jóvenes de uno y otro sexo”, a “los jóvenes españoles sin discriminación de sexo”, a la “lucha contra la discriminación y la desigualdad”,* tengan éstas *“un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”,* denunciando situaciones que a lo largo de la historia han *“desembocado en sistemas de privilegio, cerrados, elitistas y propagadores de ortodoxias excluyentes”*.

Del mismo modo, se hace reiterada referencia al *“proyecto europeo”,* al camino iniciado *“hacia un horizonte común para Europa”,* habiéndose alcanzado la *“plena integración en las Comunidades Europeas”,* remarcando la necesidad de unos estudios y unos títulos académicos que sean *“homologables en el ámbito de la Comunidad Europea”,* para justificar de ese modo una *reforma profunda* del sistema educativo español, teniendo en cuenta que *“el diseño del actualmente vigente procede de 1970”*.

Congreso de los Estados Unidos, explicó en la citada Conferencia de Pekín la ideologizada interpretación del término "género": El sentido del término género ha evolucionado, diferenciándose de la palabra sexo para expresar la realidad de que la situación y los roles de la mujer y del hombre son construcciones sociales sujetas a cambio."

³⁸⁹ LLANES BERMEJO, “Las bases de la convivencia entre los sexos”. VVAA, Coord. VIDAL RODÀ, *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*, Barcelona, Ed. Ariel, 2006, p. 18.

³⁹⁰ <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf> (05.III.2019).

La principal reforma material que supone la LOGSE es la ampliación de la edad de la escolarización obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años, haciéndola coincidir con la edad mínima legal laboral o de incorporación al trabajo. Asimismo, supuso una reforma importante la reestructuración –también llamada en el Preámbulo *reforma profunda*- de la Formación Profesional, por considerar que hasta entonces era demasiado académica. Del mismo modo reformista, se regulan ampliamente las enseñanzas, entre otras, de danza, música, arte dramático, Diseño y artes plásticas, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias.

En el Preámbulo se hace de nuevo referencia a la *educación como servicio público* y a que *el derecho a la educación es un derecho de carácter social*.

En la LOGSE se dejan entrever algunas limitaciones a la libertad de cátedra, como límites internos³⁹¹, que son propios de los centros docentes de niveles inferiores, admitiéndose de manera amplia en la enseñanza universitaria³⁹².

Y llama la atención cómo en esta parte introductoria de la ley está presente ya la firme decisión de acabar en España con la educación diferenciada por sexos cuando en el mismo Preámbulo se afirma que el ámbito de la educación en nuestro país va a ser *un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos*. Esta manifestación confirma la ideologización de la terminología referida al género, pues esa *“perspectiva de género pretende eliminar toda diferencia sexual, comenzando por la educación familiar y escolar”*³⁹³.

De este modo, se establece *“la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación”* como uno de los principios que debe imperar en la actividad educativa³⁹⁴. Declaración que llevó, como referiremos más adelante, a que se interpretara erróneamente este punto; considerándose que se estaba estableciendo un rechazo a la escuela que incluyera en su ideario la diferenciación por sexos, como si este modelo de educación supusiera una discriminación sexual, por el solo hecho de diferenciar por sexos. Años más tarde, los Tribunales recordarán que no puede confundirse *diferenciación con discriminación injusta o segregación*, y que el solo hecho de que algunos centros escolares incluyan en su ideario la diferenciación

³⁹¹ PIZZORUSSO, Lecciones de Derecho Constitucional, CEC, Madrid 1984, vol. I, p. 124.

³⁹² VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra en centros...”.

³⁹³ LLANES BERMEJO, *Op. Cit.* “Las bases de la convivencia...”, p. 19.

³⁹⁴ Artículo 2 apartado 3 de la LOGSE.

por sexos no supone necesariamente, por este solo hecho, que se discrimine injustificadamente por tal motivo. De igual modo que los que no diferencian por razón de sexo, no están libres de caer en la discriminación. Y es que con la introducción del término género referido a la violencia doméstica, se *“da por supuesta la necesaria desaparición de toda organización social atendiendo a la diferenciación entre hombres y mujeres”*³⁹⁵.

En el plano académico, lo más significativo de esta Ley fue declarar que, en *“el supuesto de que un alumnos no haya conseguido dichos objetivos (los que cita en los artículos anteriores como propios de la Educación Primaria), podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo”*³⁹⁶. Asimismo, prevé que *“el alumno que no haya conseguido los objetivos del primer ciclo de esta etapa (se refiere a la Educación Secundaria) podrá permanecer un año más en él, así como otro más en cualquiera de los cursos del segundo ciclo”*³⁹⁷. Las escasas oportunidades de repetición de curso tanto en la Primaria como en la Secundaria fueron uno de los aspectos más criticados de esta Ley.

Respecto a la Religión, relega su tratamiento a hacer una mera referencia en la Disposición Adicional Segunda, limitándose a manifestar que su enseñanza se ajustará a lo acordado entre el Estado y la Santa Sede. Su enseñanza será de oferta obligatoria por parte de los centros, y de carácter voluntario para los alumnos.

4.4 LA LOCE:

Es la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, denominada de Calidad de la Educación³⁹⁸.

³⁹⁵ LLANES BERMEJO, *Op. Cit.* “Las bases de la convivencia...”, p. 19.

³⁹⁶ Artículo 15 de la LOGSE.

³⁹⁷ Artículo 22 de la LOGSE.

³⁹⁸ La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), LO 10/2002, fue promulgada el 23 de diciembre de 2002, por el segundo gobierno de José María Aznar López, del Partido Popular, que fue el cuarto presidente del Gobierno de España (de 1996 a 2004), desde las Transición, tras su victoria en las elecciones generales de 1996. A pesar de gozar de mayoría absoluta durante la segunda legislatura, y haberse aprobado sin dificultad en las Cortes Generales, no llegó a aplicarse. Con la llegada a la presidencia del Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, del PSOE, se paralizó el calendario de aplicación de la LOCE por medio de un Real Decreto aprobado por el Consejo de ministros de fecha 28 de mayo de 2004. Finalmente, la LOCE fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dando continuidad al sistema anterior (promulgado por la LOGSE, también por el PSOE).

En la Exposición de Motivos se comienza fundamentando su existencia en el hecho de que *“los cambios tecnológicos han transformado las sociedades modernas en realidades complejas”*.

Sin ocultar *el innegable progreso histórico* y la *profunda transformación* de la educación en España en los últimos decenios –gracias, dice, a la *tradicional acción en este campo de la Iglesia Católica*, así como *de muy diversas iniciativas privadas* y del empeño del Estado-, se objetiva la necesidad de un cambio en la legislación educativa para *“reducir las elevadas tasas de abandono de la Educación Secundaria Obligatoria”* –debido a *las deficiencias de rendimiento con relación a otros países de nuestro entorno económico y cultural* y atendiendo al *incremento de población escolar procedente de la inmigración*- mejorando el nivel de conocimientos de los alumnos y universalizando la enseñanza entre la primera infancia -de hecho, la Educación Infantil se constituye, por primera vez con esta Ley, como etapa voluntaria pero gratuita- y la población adulta -ya sea mediante la modalidad de enseñanza presencial o a distancia-.

La Exposición de Motivos mantiene que *el impulso reformador* de la LOCE se sustenta en el fortalecimiento de los valores como el esfuerzo, la exigencia personal, el deber, la disciplina y el respeto al profesor.

Además, en la Ley se establecen diversas pruebas generales de evaluación, previstas tanto para la etapa de Educación Primaria como para la de Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, se presta especial atención a la formación permanente del profesorado y se añade el requisito de la cualificación pedagógica al de cualificación académica, para acceder al cuerpo docente.

Todo ello, sumado además a la ausencia de críticas concebidas desde el punto de vista ideológico, lleva a poder calificar esta ley de estrictamente técnica.

De hecho, llaman la atención los principios que considera deben ser propios de un sistema educativo de calidad -como el que pretende establecer esta Ley- que concreta en su artículo primero:

- a) La *equidad*, la *flexibilidad*.
- b) La transmisión de valores que favorezcan la *libertad personal*, la *responsabilidad social*, la *cohesión y mejora de las sociedades*, la *igualdad de derechos entre los sexos*, la *práctica de la solidaridad*...

- c) El necesario *clima de estudio y convivencia*, junto con *la creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor de los alumnos*, así como *el fomento y la promoción de la investigación*.
- d) La concepción de la educación como un *proceso permanente*.
- e) *La responsabilidad y el esfuerzo* como elementos fundamentales del sistema educativo.
- f) El *reconocimiento de la función docente*, así como *la evaluación e inspección* del conjunto del sistema educativo.
- g) El refuerzo de la *autonomía de los centros escolares*, ya sean de titularidad pública o privada.

En el artículo segundo, se establecen los derechos que se consideran básicos de los alumnos, que pueden resumirse en los siguientes:

- a. A recibir *una formación integral*.
- b. A que se respete su *libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y las morales*, de acuerdo con la Constitución Española –es decir, mientras son menores de edad, de acuerdo con la elección de sus padres-.
- c. A que se respete *su integridad y dignidad personales*, evitándose toda agresión física o moral.
- d. A *participar en el funcionamiento y en la vida del centro*, de acuerdo con lo previsto en la Ley.
- e. A recibir las *ayudas y apoyos* necesarios, de acuerdo con sus circunstancias y necesidades, incluida la *protección social*, en su caso.

Sin embargo, al mismo nivel se establecen los deberes del alumno, que pueden resumirse del siguiente modo:

- a. Estudiar: participar en las actividades formativas y mejorar la convivencia escolar, seguir las directrices del profesorado, asistir a clase con puntualidad.
- b. Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales de los demás-
- c. Respetar la dignidad, intimidad e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa.

- d. Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro.
- e. Conservar y hacer buen uso de las instalaciones y material didáctico del centro educativo.

Por su parte, el artículo tercero, establece los derechos de los padres en relación con la educación de sus hijos, que pueden resumirse en los siguientes:

1. A que sus hijos reciban una educación de calidad en el centro educativo que libremente decidan, y de acuerdo con sus propias convicciones religiosas y morales.
2. A estar informados sobre el progreso de sus hijos, ya sea educativo como de transmisión de conceptos, y a ser oídos.
3. A participar en la gestión del centro, de acuerdo con lo previsto en la Ley.

En el apartado segundo de este mismo artículo, se establecen lo que se podrían denominar deberes de los padres, pero que la LOCE se refiere a ellos casi como derechos de los padres, *como primeros responsables de la educación de sus hijos* (es decir, responsabilidades de los padres):

- Poner todos los medios a su alcance para que sus hijos cursen los niveles obligatorios de educación, así como asistan regularmente a clase.
- Interesarse y fomentar la evolución de sus hijos en su educación.
- Respetar y hacer respetar a todos los componentes de la comunidad educativa, así como las normas establecidas por el centro.

A continuación, a partir del artículo 10, se va deteniendo en cada una de las etapas –Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato–, concretando los principios generales y los objetivos de cada una de ellas, así como la organización y evaluación, en su caso.

Llama la atención el establecimiento de la asignatura *Sociedad, Cultura y Religión* como obligatoria de la etapa Secundaria³⁹⁹ y de la de Bachillerato⁴⁰⁰. En la Disposición Adicional Segunda se aclara que dicha asignatura tendrá dos opciones de

³⁹⁹ Artículo 23 de la LOCE.

⁴⁰⁰ Artículo 35 de la LOCE.

desarrollo; una confesional –*acorde con la confesión por la que opten los padres*- y otra no confesional; siendo ambas opciones de oferta obligatoria para todos los centros, *debiendo elegir los alumnos una de ellas –es decir, siendo de obligatorio estudio para los alumnos una de esas dos modalidades-*.

Con relación a la posible inconstitucionalidad del establecimiento de esta asignatura como obligatoria, compartimos la idea de que no se viola principio constitucional alguno, pues la enseñanza de la Religión sigue siendo optativa, pero considerarla evaluable implica más exigencia para los alumnos, y que se trate con más seriedad, equiparada académicamente a la de nueva creación, “Sociedad, Cultura y Religión”, también evaluable y que “pretende abordar el estudio objetivo de una realidad histórica y presente. (...) abordar el fenómeno religioso como un elemento relevante de la evolución social”⁴⁰¹.

Por primera vez, se prevé una educación especial para los alumnos superdotados intelectualmente⁴⁰². Y se concretan medidas de apoyo al profesorado⁴⁰³.

Respecto al Título V, que es el que hace referencia a los centros docentes, llama la atención la clasificación que se hace de éstos, pues se limita a distinguir los públicos de los privados⁴⁰⁴, sin perjuicio de que “*los centros privados sostenidos con fondos públicos recibirán la denominación de centros concertados*”⁴⁰⁵. Por su parte, y tal y como reconoce la LOCE, los centros escolares privados no concertados forman parte del sistema educativo español “(y, por tanto, sometidos a la inspección y control de los poderes públicos), pero que no reciben ningún tipo de financiación pública”⁴⁰⁶.

Respecto a la autonomía de los centros docentes, deja plena libertad de organización, económica y pedagógica, instando a las Administraciones públicas a que fomenten esa autonomía⁴⁰⁷.

Con relación directa a lo tratado en el presente trabajo, en el artículo 68 se establece que “*el proyecto educativo de los centros concertados deberá incorporar el carácter propio...*”, llamando la atención el título dado a ese artículo, que se refiere a

⁴⁰¹ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “25 años de...”.

⁴⁰² Artículo 43 de la LOCE.

⁴⁰³ Artículo 62 de la LOCE.

⁴⁰⁴ Apartado 1 del artículo 64 de la LOCE.

⁴⁰⁵ Apartado 3 del artículo 64 de la LOCE.

⁴⁰⁶ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “25 años de...”.

⁴⁰⁷ Artículos 67 a 70 de la LOCE.

la “*Autonomía pedagógica*” –y no ideológica-, pues uno de los argumentos esgrimidos por los defensores de la libertad de elección de modalidad educativa –diferenciada por sexos o coeducación- es precisamente éste: que la educación diferenciada es un modelo pedagógico⁴⁰⁸ y no ideológico, como en ocasiones interpretan o denuncian los defensores del modelo único, el de la coeducación.

En el apartado 1 de su artículo 72, la LOCE aprovecha para recordar algunos de los derechos básicos constitucionales, estableciendo que se realizará una correcta distribución de las plazas escolares gratuitas, garantizando el derecho a la educación, así como el derecho a la libre elección de centro.

Por su parte, este mismo artículo 72 en su apartado 3 determina que “*en ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento*”. Se cita textualmente en este trabajo este párrafo porque más adelante, en las páginas posteriores de este trabajo, se establecerá una comparativa entre la redacción dada a este artículo por la LOCE y la modificación que de él se hizo mediante la ley posterior, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, denominada de Educación.

El Capítulo III de este Título V de la LOCE se refiere a los centros privados, prácticamente limitándose a comentar el carácter propio de éstos –interpretándose que se refiere a los concertados y a los no concertados-, al establecer en el apartado 1 del artículo 73 que “*los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos, respetando, en todo caso, los principios constitucionales y los derechos reconocidos a profesores, padres y alumnos*”. Por su parte, el apartado segundo de ese mismo artículo recuerda lo ya establecido por el Tribunal Constitucional⁴⁰⁹ años antes, a saber, que “*el carácter propio del centro deberá ser puesto en conocimiento de los distintos miembros de la comunidad educativa por el titular del centro. La elección del centro por las familias y alumnos comportará la aceptación del carácter propio de éste*”.

⁴⁰⁸CALVO CHARRO. “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, mayo, 2007.

⁴⁰⁹ En la importantísima STC 5/1981, de 13 de febrero.

Casi al final, la LOCE hace referencia a los órganos de gobierno⁴¹⁰, devolviendo amplias atribuciones al director del centro⁴¹¹ y al equipo directivo⁴¹², en contraposición con lo establecido por la LOGSE, y ya comentado en páginas anteriores.

Finalmente, el Capítulo VI de este mismo Título V de la LOCE se denomina “*De la selección y nombramiento del Director de los centros docentes públicos*”, sin que exista otro capítulo referido a la elección del Director de los centros concertados, de lo que se interpreta que da plena libertad al titular del centro docente para nombrar y cesar al equipo directivo, sin que el titular del centro esté obligado a seguir unas normas de procedimiento previstas en la Ley –contrariamente también a lo previsto en las leyes de educación anteriores, en las que sí existía un procedimiento a seguir por el titular del centro, sin que éste tuviera plena libertad en el nombramiento y cese del Director-.

En resumen, para COTINO HUESO⁴¹³, la LOCE pasaba a dar gran valor al “*esfuerzo de los estudiantes, si bien se tildó de elitista y segregadora*”, a la vez que se “*acentuaba el poder de la dirección de los centros educativos y su ligazón a la Administración*”.

4.5 LA LOE:

Es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, denominada simplemente de Educación. De ahí que sea conocida como la LOE⁴¹⁴. Previamente a su aprobación, se intentó un pacto de Estado en materia de enseñanza que fracasó⁴¹⁵.

En el Preámbulo, fundamenta la existencia de una nueva ley de educación en *la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros jóvenes*, así como por los *niveles insuficientes de rendimiento*. Recuerda que “*una buena*

⁴¹⁰ Capítulo V del Título V de la LOCE.

⁴¹¹ Artículo 79 de la LOCE.

⁴¹² Artículo 80 de la LOCE.

⁴¹³ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 43.

⁴¹⁴ La LOE fue aprobada durante el primero de los dos gobiernos consecutivos de José Luis Rodríguez Zapatero, del PSOE, que ganó las elecciones por primera vez el 14 de marzo de 2003, tres días después de los atentados del 11-M en Madrid. José Luis Rodríguez Zapatero nació en Valladolid en 1960. Fue el quinto presidente del Gobierno de España desde la Transición. Su época como presidente estuvo dividida en dos etapas, coincidentes con las legislaturas octava y novena de la democracia española.

⁴¹⁵ BOLÍVAR y ZAITEGUI, *Revista Organización y Gestión Educativa*, Introducción al monográfico sobre “El pacto educativo”, núm. 6, noviembre-diciembre 2006.

educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos”, así como parte de concebir la educación “como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva”.

Contrariamente a la inaplicada ley anterior, la LOCE, en la LOE se retoma en el Preámbulo el vocabulario crítico referido a períodos anteriores ideológicamente distintos en el gobierno de nuestro país, denunciando que *la generalización de la educación básica ha sido tardía* en España, lo que conllevó un *gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español*.

Asimismo, aprovecha para recordar que la educación es un *servicio público*, y como tal *“puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza”* –nombrándola aparte, parece que trata la libertad de enseñanza como si ésta no fuera un derecho fundamental de los ciudadanos-.

A continuación, refiere los que denomina tres principios fundamentales de la LOE, y que considera que son los siguientes:

1. El primero, que viene a ser más un objetivo que un principio, es el compromiso de ofrecer una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos.
2. El segundo es, además de un objetivo, un medio para conseguir el principio anterior: la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa (alumnos, familias, profesores, centros docentes en general, Administraciones públicas, y la sociedad en su totalidad) colaboren para conseguir ese primer principio de mejora de la calidad educativa.
3. El tercero es el compromiso decidido de llevar a cabo en los próximos años la consecución de los objetivos propuestos junto con la Unión Europea y la UNESCO, que no son otros que mejorar la calidad de la enseñanza, mejorando la capacitación de los docentes, desarrollando y garantizando el conocimiento, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos, amortizando al máximo los recursos disponibles, en especial, los humanos. Asimismo, se ha propuesto por la UNESCO estimular el desarrollo del espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de

idiomas extranjeros, así como aumentar la cooperación (movilidad, intercambios) internacional, principalmente la europea.

Para conseguir estos objetivos, a los que denomina principios, establece como prioritarios la autonomía de los centros docentes; la evaluación y rendición de cuentas; la implicación en la educación de los hijos *de los padres y las madres*; el reconocimiento social de la función docente, que debe estar comprometido con su tarea; etc.

Para ello, en el Título Preliminar se empiezan concretando los principios y los fines de la educación. Entre éstos, resalta *“el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”*⁴¹⁶

Sorprende este párrafo citado, del Preámbulo, en el que se resumen los fines de la LOE. Se destacan cuatro fines fundamentales, y en tres de ellos se hace referencia de uno u otro modo a la diversidad sexual hombre-mujer. Atendiendo al concepto de ideología de género que intenta hacerse imperar desde algún gobierno –y que incluso se ha sostenido y defendido explícitamente en algunos Preámbulos de leyes anteriores, ya comentadas- en todos los ámbitos de la sociedad, también y principalmente en el de la educación, que pretende negar la existencia de diferencias por razón de sexo, sorprende el gran número de veces que se hace referencia a esas diferencias.

Respecto a las etapas de la educación, se reiteran como obligatorias la educación primaria y la secundaria obligatoria. Respecto al segundo ciclo de educación infantil, se reitera asimismo su gratuidad, sin ser obligatoria.

Uno de los puntos más polémicos de la Ley fue la instauración de Educación para la Ciudadanía como asignatura obligatoria en algunos cursos de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En el Preámbulo, se establece que el contenido de esa asignatura será la *“reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución Española y en los tratados y las*

⁴¹⁶Preámbulo de la LOE.

declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global”.

Finalmente, se aprovecha para recordar el carácter de *servicio público* de la educación, estableciéndose que *“la prestación del servicio público de la educación se realizará a través de los centros públicos y privados concertados”*⁴¹⁷.

Asimismo, se recuerda en el Preámbulo que en la LOE *“se establece la posibilidad de que los titulares de los centros privados definan el carácter propio de los mismos respetando el marco constitucional”* –como si la declaración de ese derecho tuviera carácter legislativo, teniendo su origen en la presente ley, y no constitucional, como ya declaró el Tribunal Constitucional⁴¹⁸–.

Respecto al ideario de los centros públicos, *“deberá respetarse el pluralismo ideológico (la neutralidad, aunque es el término utilizado por el Tribunal Constitucional, no es posible en la práctica), sin que los poderes públicos puedan dar una orientación ideológica determinada a la enseñanza”*⁴¹⁹.

A este respecto, el artículo 115. 2 de la LOE prevé que el ideario del centro deberá ponerse en conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa, *así como a cuantos pudieran estar interesados en acceder al mismo*. Continúa recordando la doctrina del TC, referente a que *la matriculación de un alumno supondrá el respeto del carácter propio del centro*, reiterando a continuación algo ya declarado en el apartado anterior de ese mismo artículo, como es que el ideario del centro *deberá respetar a su vez los derechos de los alumnos y sus familias reconocidos en la Constitución y en las leyes*⁴²⁰.

La LOE introduce un hecho novedoso con relación al carácter propio de los centros privados: El apartado 3º del artículo 84 de la LOE incorpora un matiz⁴²¹ en lo que respecta a la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados. El

⁴¹⁷ Artículo 108, apartado 4º de la LOE.

⁴¹⁸ STC 5/1981, de 13 de febrero.

⁴¹⁹ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “25 años de...”.

⁴²⁰ Que, por otra parte, se hace constar en el apartado anterior de ese mismo artículo, que, como no podía ser de otra manera, reza así: *“Art. 115. 1. Los titulares de los centros privados tendrán derecho a establecer el carácter propio de los mismos que, en todo caso, deberá respetar los derechos garantizados a profesores, padres y alumnos en la Constitución y las leyes”*.

⁴²¹ El artículo 72 de la LOCE, en su apartado 3º, determinaba, en lo referente a la admisión de alumnos en colegios públicos, que *“en ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento”*.

referido párrafo dice así: *“En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”*.

El matiz introducido de la prohibición de discriminación por razón de sexo es el que ha llevado a algunas Comunidades Autónomas a denegar el concierto escolar a centros docentes que incluyeran en su carácter propio la diferenciación por sexos.

Sin embargo, la Convención de la UNESCO de 1960 sobre la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, y refrendada por la ONU en 1999 es clara al precisar en su artículo 2 que: *“no serán considerados como constitutivos de discriminación: la creación o el mantenimiento de sistemas de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que ofrezcan facilidades en el acceso a la enseñanza (...)”*⁴²².

No obstante, a este respecto la Audiencia Nacional es clara en la interpretación de este precepto: *“el mero hecho de que se enseñe sólo a niños o a niñas no es en sí mismo discriminatorio por razón de sexo, siempre que los padres o tutores puedan elegir, en un entorno gratuito de la enseñanza, entre los centros existentes en un mismo territorio”*⁴²³.

En el mismo sentido, el Tribunal Superior de Justicia de La Rioja pone de manifiesto que *“el hecho de que un centro educativo escolarice sólo a niñas o sólo a niños, en absoluto permite deducir que se trate de discriminación por razón de sexo contraria al Derecho”*⁴²⁴.

Y, el propio Tribunal Supremo afirma con rotundidad que *“no se puede asociar la enseñanza separada con la discriminación por razón de sexo”*⁴²⁵.

Efectivamente, tal y como sostiene parte de la doctrina, *“discriminar significa separar para perjudicar. La educación diferenciada es un modelo pedagógico que separa a los niños de las niñas para beneficiar a ambos en su educación escolar”*⁴²⁶.

Y, de hecho, la Convención de la UNESCO es clara al considerar en su artículo 1 que *“se entiende por “discriminación” toda distinción, exclusión, limitación o*

⁴²²http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (último acceso 20.V.2020).

⁴²³ SAN de 20 de diciembre de 1999.

⁴²⁴ STSJ La Rioja de 25/11/2002.

⁴²⁵ STS de 26/06/2006.

⁴²⁶ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Apoyo de la jurisprudencia...”.

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 y, en especial:

a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;

b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo;

c. 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;

d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana”⁴²⁷.

Y este modo de actuación la han llevado a cabo algunas Comunidades Autónomas, a pesar de que la LOE, en el apartado 3º del artículo 116 determina –como no podía ser de otra manera- que “*corresponde al Gobierno establecer los aspectos básicos a los que deben someterse los conciertos*”, que en definitiva son los requisitos que establecía la LODE, Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, y ninguno más, y en ningún caso aparece entre ellos la prohibición de la educación diferenciada por sexos.

Porque no se debe olvidar que la Constitución Española atribuye al Estado la competencia exclusiva en materia de educación y que, por tanto, a las Comunidades Autónomas les queda el escaso margen de desarrollar las leyes orgánicas del Estado, adoptando las medidas de gestión que consideren oportunas, siempre dentro del estricto respeto a las leyes de bases⁴²⁸.

De hecho, ni la LOGSE –ni ninguna de las posteriores legislaciones estatales en materia educativa en España- contiene prohibición expresa alguna a que la educación pueda ser diferenciada, ni impone la coeducación como requisito necesario para la concesión de financiación pública a los centros escolares privados que aspiran a ser concertados. “*De conformidad con la legislación estatal vigente, los colegios diferenciados son legales y tienen derecho a recibir financiación pública en las*

⁴²⁷<http://portal.unesco.org/es/ev.php->

URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (último acceso 20.V.2020).

⁴²⁸CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Apoyo de la jurisprudencia...”.

mismas condiciones que los centros escolares mixtos”⁴²⁹. Sin embargo, y a pesar de no existir prohibición alguna a ese modelo de educación, la LOE, en su Disposición Transitoria Decimonovena, introduce sigilosamente que *“los procedimientos de admisión de alumnos se adaptarán a lo previsto en el Capítulo III del Título II de esta Ley a partir del curso académico 2007/2008”* -que es el que establece que *“en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, ...”*⁴³⁰- a fin de dar cabida a la voluntad de determinadas Comunidades Autónomas, gobernadas todas ellas por el mismo partido que el que ocupaba en ese momento el gobierno español, el PSOE, de imponer sus propios criterios de conculcación del modelo de educación diferenciada, olvidando su deber constitucional de ser garante del derecho que asiste a los padres de elegir el modelo de educación que libre y voluntariamente decidan para sus hijos. Aun así, contrariamente a lo que considera parte de la doctrina⁴³¹, el citado artículo 84.3 de la ley no supone en modo alguno la exclusión de los centros educativos que separan a niños y niñas en función de su sexo.

A nuestro modo de ver, resulta sorprendente el trato discriminatorio que se le da a los padres que han elegido para sus hijos la educación diferenciada, cuando en la Disposición Adicional Vigésimoquinta se establece que *“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 los convenios internacionales suscritos por España”*.

De ese modo, la introducción de la citada Disposición Transitoria⁴³² y la referida Disposición Adicional⁴³³ pretende dar cobertura legal –aun sin prohibir expresamente la educación diferenciada en los colegios concertados, pero sí introduciendo cierto margen de interpretación- a la actuación de esas Comunidades

⁴²⁹*Ibidem.*

⁴³⁰Artículo 84.3 de la LOE.

⁴³¹ NAVAS SÁNCHEZ, “Educación e Igualdad”. Ponencia en el XVIII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España, 11 y 12 de marzo de 2021. Disponible en: <https://www.acoes.es/congreso-xviii/wp-content/uploads/sites/4/2021/02/Educaci%C3%B3n-e-Igualdad.pdf> (05.V.2021).

⁴³² Disposición Transitoria Decimonovena de la LOE.

⁴³³ Disposición Adicional Vigésimoquinta de la LOE.

Autónomas que, desde que culminó el proceso de transferencias educativas en el año 2001, en sus decretos de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos, imponían a éstos la educación mixta obligatoria⁴³⁴. Sin embargo, de acuerdo con la Disposiciones Finales Quinta y Séptima de la misma LOE, las Disposiciones Transitorias y Adicionales no tienen carácter básico ni rango de ley orgánica, sino de ley ordinaria, por lo que cualquier Comunidad Autónoma puede suprimir su aplicación pero también, y lo que es más importante, no puede limitar derechos fundamentales ni libertades educativas no contempladas en leyes orgánicas estatales –de acuerdo con lo previsto en el artículo 81 de la CE, en relación con el artículo 27 de la misma-⁴³⁵.

Además, el hecho de que tengan preferencia los centros mixtos sobre los diferenciados sólo puede llevar a deducir esa preferencia, en absoluto puede llevar a concluir que no cabe el concierto de los centros diferenciados⁴³⁶.

Al respecto, cabe preguntarse, ¿por qué deben gozar de atención preferente los centros que aplican la coeducación? ¿No es ésta una manera de discriminar a los alumnos y padres que optan por los centros docentes de educación diferenciada, modalidad igualmente digna y constitucional y elegida, también al amparo constitucional que asiste el derecho de los padres de elegir con libertad centro docente para sus hijos? ¿Es que los que llevan a sus hijos a un centro de educación diferenciada no pagan impuestos, no son ciudadanos españoles- motivo por el cual se les puede tratar de inferior modo que a los propios de países que tengan suscritos tratados con España?

De hecho, la concesión de autorización administrativa para la apertura de un centro docente privado no universitario no puede ser nunca discrecional, sino que debe concederse siempre que se reúnan los requisitos establecidos por la LODE con carácter general⁴³⁷.

Y, discriminando a los centros de educación diferenciada que gozan de gran demanda entre los padres de una zona o lugar en el procedimiento de concesión de concierto escolar, la Administración está incumpliendo el *principio de responsabilidad*

⁴³⁴CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Apoyo de la jurisprudencia...”.

⁴³⁵MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “Legalidad vigente y...”.

⁴³⁶MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Los conciertos con colegios de un solo sexo en la Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2013”. En *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*, VVAA, Madrid, Ed. Iustel, 2015, pp. 187-212.

⁴³⁷ALZAGA VILLAAMIL, *Op. Cit. Derecho Político Español...*, p. 127.

*educativa de los poderes públicos*⁴³⁸, que no sólo les obliga a la creación pública de centros⁴³⁹, a la fijación de la programación estatal de la enseñanza⁴⁴⁰ y a la inspección y homologación del sistema educativo⁴⁴¹, sino que también les exige la prestación de ayuda económica a centros docentes de iniciativa social⁴⁴², no pudiendo ser en ningún caso esa ayuda discrecional, sino proporcional a la demanda que esos colegios originan en los ciudadanos.

Al respecto, parte de la doctrina considera que los centros escolares privados que atienden niveles de enseñanza obligatoria y gratuita y que cumplan los requisitos que legalmente se establezcan, deberían percibir “*la plena financiación del coste real de tales plazas docentes o de sus equivalentes en un centro docente público análogo*”⁴⁴³.

Sin embargo, el Tribunal Constitucional⁴⁴⁴ ha considerado que, aunque el mandato constitucional de *ayudar a los centros docentes privados* no puede quedarse en una afirmación retórica y, por tal motivo, la concesión de financiación pública no puede ser absolutamente discrecional, lo cierto es que niega –como no podía ser de otra manera– que exista el derecho constitucional subjetivo general de todos los centros escolares privados a la concesión de la citada prestación pública.

En atención a la doctrina constitucional citada, contenida en la STC 86/1985, de 10 de julio, en este trabajo se ha mencionado que supone discriminación la no concesión de concierto escolar a centros de educación diferenciada, sólo por ese mero hecho, sin atender a si esos centros gozan de gran demanda entre los padres de una zona o lugar, pues no se está primando las necesidades o voluntad de los ciudadanos que libremente eligen ese colegio de educación diferenciada para sus hijos, sino que se está atendiendo a criterios discrecionales de mera voluntad o interés del partido que en ese momento ocupa el poder público, pero sin atender en absoluto al interés público o bien social demandado por esos ciudadanos.

⁴³⁸VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “25 años de...”.

⁴³⁹Art. 27.5 Constitución Española.

⁴⁴⁰Art. 27.5 Constitución Española.

⁴⁴¹Art. 27.8 Constitución Española.

⁴⁴²Art. 27.9 Constitución Española.

⁴⁴³ALZAGA VILLAAMIL, *Op. Cit. Derecho Político Español...*, p. 128.

⁴⁴⁴STC 86/1985, de 10 de julio.

Para finalizar, es en el anteriormente citado apartado 3 del artículo 116 en el que se establece que, en lo referente a la designación del director del centro privado concertado, será de nuevo de aplicación lo previsto en la LODE de 1985, que limitaba en gran manera en ese aspecto la libertad del titular del centro⁴⁴⁵.

A continuación, la LOE⁴⁴⁶ se refiere a la participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros, regulando a la par los centros públicos y los privados concertados.

Respecto a la enseñanza de la religión, vuelve a considerarse optativa para los alumnos, y de oferta obligatoria para los centros escolares, haciéndose expresa referencia a los Acuerdos entre la Santa Sede y el Estado Español, así como a los demás Acuerdos de Cooperación suscritos con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelitas de España y la Comisión Islámica de España⁴⁴⁷.

4.6 LA LOMCE:

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa fue aprobada por las Cortes Generales el 28 de noviembre de 2013⁴⁴⁸.

En su Preámbulo, establece como primera idea que genera la necesidad de un cambio legislativo en materia de educación el diferente potencial que encierra cada alumno o alumna, lo que requiere un camino diferente para cada uno, en función de ese potencial, a fin de que se haga efectiva la *“posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades”*. De este modo, considera que *“todos los*

⁴⁴⁵Recordemos, como ya se ha comentado en páginas anteriores, que, de acuerdo con el artículo 59 de la LODE, incluso podría darse el caso de que el director del centro privado concertado no fuera el designado por el titular del centro, pues para su nombramiento se requiere el acuerdo entre el titular y el consejo escolar.

⁴⁴⁶Artículos 118 y siguientes, que forman los Capítulos I y II del Título V de la LOE. .

⁴⁴⁷Disposición Adicional Segunda de la LOE.

⁴⁴⁸La LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre –conocida popularmente como Ley Wert, en referencia al ministro, José Ignacio Wert, que en ese momento ocupaba la cartera de Educación— es la ley que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y seis artículos y una Disposición Adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Fue aprobada por mayoría absoluta de las Cortes Generales, aunque con el único apoyo del grupo parlamentario popular, durante el gobierno presidido por Mariano Rajoy Brey, como resultado de la victoria del Partido Popular por mayoría absoluta en las elecciones generales de 20 de noviembre de 2011. El 21 de diciembre de ese mismo año Mariano Rajoy Brey se convirtió en el sexto Presidente del Gobierno de España desde la Transición democrática.

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 diversidades es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias”.

Asimismo, considera necesaria una modificación legislativa en materia de educación, que posibilite la adecuación del *sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje* –más adelante, se pone de manifiesto que *“la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea”-*, debido a los *profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual.*

Como problema que viene arrastrando desde hace muchos años la sociedad educativa española, con la presente modificación del sistema educativo se pretende luchar *“contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano”*, a la que se refiere como del 26’5% en el año 2011, lejana al objetivo del 10% fijada para 2020 para los países europeos. Por ese motivo, se fija como objetivo esa lucha, contra la que califica como *debilidad del sistema educativo español*, considerando que la prestación del derecho a la educación no se puede limitar a ofrecer a los ciudadanos la posibilidad de escolarización, sino que la calidad educativa forma parte también de ese derecho a la educación, del que es garante el poder público. De este modo, considera que *“las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes”*, debe transmitirse a los alumnos escolarizados el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad, la capacidad de comunicar, la confianza personal o autoestima, el entusiasmo, la constancia o perseverancia, la aceptación del cambio, etc.

Siguiendo la línea iniciada por la ya comentada Ley Orgánica de Educación⁴⁴⁹, la LOMCE también se refiere a múltiples sujetos de la sociedad como intervinientes necesarios en la mejora de la calidad educativa de España. De este modo, recuerda que *“la educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias”*, puesto

⁴⁴⁹Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

que éstas *“son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones”*.

Sorprende la constante cita a sistemas educativos de otros países para justificar la modificación legislativa en materia de educación. Por ejemplo, se dice: *“prácticamente todos los países desarrollados se encuentran en la actualidad (...) inmersos en procesos de transformación de sus sistemas educativos...”*; citando expresamente a los países europeos de Finlandia, Suecia, Alemania, Austria, Francia, Italia, Dinamarca, Polonia, Hungría y Reino Unido, así como a los países de fuera del ámbito europeo como Brasil, Singapur, Japón, China (Shangai), Canadá (Ontario), República de Corea o EEUU.

Asimismo, cita pruebas internacionales como PISA⁴⁵⁰, otros resultados difundidos por EUROSTAT⁴⁵¹, así como las recomendaciones recibidas de la OCDE⁴⁵² o prácticas habituales de la mayoría de los países de esta organización (como las pruebas de evaluación externa) o directrices procedentes de la Unión Europea, y otros estudios o pautas internacionales. Asimismo, en cuanto a la modernización de la Formación Profesional, se pone como objetivo la *búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil*.

En ese sentido, y haciendo una comparación a nivel internacional, la LOMCE en su Preámbulo elogia que *“las diferencias entre los alumnos y alumnas de un mismo centro y entre los distintos centros indican que tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE”*.

De acuerdo con la cita del párrafo anterior, y contrariamente a las leyes educativas precedentes, comentadas en páginas anteriores, llama la atención no sólo la ausencia de críticas a los sistemas educativos anteriores, sino incluso los elogios o la

⁴⁵⁰ Programme for International Student Assessment.

⁴⁵¹ Statistical Office of the European Communities.

⁴⁵² <http://www.oecd.org/spain/> (último acceso 24.VI.2020): La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 Estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Originalmente, 20 países ratificaron la Convención de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos del 14 de diciembre de 1960. Desde entonces, 14 países se han adherido a la Convención; entre ellos España, el 3 de agosto de 1961.

citación de avances que se han producido en nuestro país en las últimas décadas – desde la Transición, y durante toda la democracia-, como el alcance de “*unas tasas de escolarización prácticamente del 100% desde los 3 años*” o el desarrollo de los instrumentos para “ *cubrir las necesidades básicas de los estudiantes y asegurar (...) unos niveles mínimos de calidad*”.

El Preámbulo concreta cuatro principios sobre los que pivota la reforma, que son los siguientes:

1. El aumento de la autonomía de los centros, a fin de que cada centro escolar identifique las fortalezas y debilidades o necesidades de su entorno, y de ese modo mejorar la oferta educativa que más convenga a esa zona. Asimismo, se concede a los directores mayor capacidad de gestión, de modo que aumente su liderazgo en su ámbito.
2. La realización de pruebas de evaluación externa de fin de etapa, a fin de mejorar no sólo la calidad del aprendizaje de los alumnos, sino también la gestión de los recursos de los centros y de las políticas de las Administraciones competentes.

Aunque parezca sorprendente, no se establece como objetivo de estas evaluaciones acabar siendo unas barreras infranqueables para los alumnos, sino todo lo contrario, que los alumnos no encuentren en ellas obstáculos sino pasarelas para seguir formándose y aprendiendo dentro del sistema educativo.

3. La racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales fundamentales y desde la base del principio de especialización del profesorado.
4. La flexibilización de las trayectorias, garantizando de este modo a los alumnos la posibilidad de permanecer formándose, personal y profesionalmente, dentro del sistema educativo, en función de su talento y/o capacidades, y abriéndose “*pasarelas entre todas las trayectorias formativas y dentro de ellas, de manera que ninguna decisión de ningún alumno o alumna sea irreversible*”. Para ello, en la LOMCE se concretan programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en 2º y

3º curso de la Educación Secundaria Obligatoria⁴⁵³; se transforma 4º de la Educación Secundaria Obligatoria –que él solo pasa a conformar el segundo ciclo de esta etapa⁴⁵⁴- en un curso propedéutico, es decir, preparatorio para un estudio más concreto, y con la oferta de dos trayectorias claramente diferenciadas; se establece una Formación Profesional Básica; y la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional.

Asimismo, el Preámbulo concreta tres ámbitos sobre los que la LOMCE incide de manera especial:

- La incorporación generalizada y paulatina al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) –optando por un modelo de digitalización que sea económicamente sostenible-, como medio para reforzar el trabajo de los alumnos con bajo rendimiento y posibilitar la expansión sin límites de los conocimientos transmitidos en el aula, para los alumnos capacitados para ello.
- El fomento del plurilingüismo, mediante la incorporación curricular, entre otras medidas, de una segunda lengua extranjera.
- La revitalización de la formación y el aprendizaje profesional, modernizándose la oferta, mediante la incorporación de un sistema dual, a fin de que se adapte a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, implicándose las empresas –que entran a formar parte así del sistema educativo- en el proceso formativo.

La técnica legislativa utilizada en la LOMCE es la de modificación de la ley educativa anterior, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que queda modificada en los siguientes términos:

En el artículo 1, se añaden algunos principios educativos, como “*el reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos*”⁴⁵⁵ y “*la libertad de enseñanza,*

⁴⁵³Mediante la modificación del artículo 27 de la ley, se establece la instauración de esos programas, que con esta nueva ley se desarrollarán a partir de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria – anteriormente era a partir de 3º curso-.

⁴⁵⁴Introducido mediante la modificación del artículo 23 bis de la ley.

⁴⁵⁵Nuevo apartado h bis añadido al artículo 1 de la ley.

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”⁴⁵⁶.

Además, se añaden otros principios, como los de *calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas*⁴⁵⁷.

Como novedad de la actual ley de educación, se establece como oferta obligatoria y gratuita la Formación Profesional Básica⁴⁵⁸.

Se añade un nuevo aspecto, el de “Distribución de competencias” al título que se le da al Capítulo III del Título Preliminar, concretándose en el nuevo artículo 6 bis las competencias del Gobierno, las del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las de las Administraciones educativas, así como las de los centros docentes⁴⁵⁹.

Mediante la modificación del apartado 2 del artículo 16 de la ley se añade que la finalidad de la Educación Primaria también es la de *“garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria”*.

Asimismo, se introducen cambios en las asignaturas a cursar en la Educación Primaria⁴⁶⁰ y en la Educación Secundaria Obligatoria⁴⁶¹, clasificándolas en troncales; específicas –se establece como obligatoria la asignatura de Religión o de Valores Sociales y Cívicos (o Valores Éticos, para 4º de ESO⁴⁶²), a elección de los padres, madres o tutores legales; o a elección del alumno, en su caso-; y de libre configuración autonómica.

En este sentido, respecto a la enseñanza de la Religión, se establece que el contenido del currículo y de los niveles de evaluación y objetivos se fijarán por las

⁴⁵⁶Nuevo apartado q añadido al artículo 1 de la ley.

⁴⁵⁷Nuevo artículo 2 bis de la ley.

⁴⁵⁸Nuevo apartado 10 del artículo 3 de la ley.

⁴⁵⁹Apartado 2 del nuevo artículo 6 bis de la ley.

⁴⁶⁰Mediante la modificación del artículo 18 de la ley.

⁴⁶¹Mediante la modificación de los artículos 24 y 25 de la ley.

⁴⁶²Artículo 25.6.b de la ley.

autoridades religiosas, así como los materiales didácticos y libros de texto a usar, en su caso⁴⁶³.

En el artículo 20, se establece como obligatoria la realización de una evaluación individual a los alumnos que finalicen 3° de Educación Secundaria Obligatoria, en la que se examinará el dominio de *destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas*.

Se establecen dos opciones a escoger para cursar 4° de Educación Secundaria Obligatoria, la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato y la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional⁴⁶⁴.

Mediante la modificación del artículo 29 de la ley de educación, se establece la obligatoriedad de realizarse una Evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, sin cuya superación –además de haberse aprobado la etapa- no podrá obtenerse el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria⁴⁶⁵.

De acuerdo con la nueva redacción dada a los apartados 2 y 4 del artículo 32 de la ley, podrán cursar Bachillerato los alumnos que hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la opción de enseñanzas académicas.

Como novedad también importante de esta modificación legislativa, se elimina la Prueba de Acceso a la Universidad (la comúnmente conocida como Selectividad), estableciéndose la obligatoriedad de superar⁴⁶⁶ una prueba de evaluación final de Bachillerato⁴⁶⁷ para la obtención del título de esta etapa.

Además, se establece la posibilidad de que las universidades establezcan procedimientos propios en la admisión del alumnado –añadidos al criterio de la calificación final obtenida en el Bachillerato⁴⁶⁸-, como la valoración de formación complementaria al título de Bachillerato, la valoración de las calificaciones; o como, excepcionalmente, la realización de pruebas específicas de conocimientos⁴⁶⁹. En todo

⁴⁶³ Disposición Adicional Segunda de la ley.

⁴⁶⁴ Mediante la modificación del artículo 25 de la ley.

⁴⁶⁵ Artículo 31 de la ley.

⁴⁶⁶ Artículo 37 de la ley.

⁴⁶⁷ Previsto mediante la incorporación de un nuevo artículo 36 bis en la ley.

⁴⁶⁸ Artículo 38.1 de la ley.

⁴⁶⁹ Artículo 38.2 de la ley.

caso, esos procedimientos se regirán por los principios *de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad*.

La otra gran novedad de la modificación legislativa son los cambios en la Formación Profesional -que comprende los ciclos de Formación Profesional Básica, los de grado medio y los de grado superior⁴⁷⁰- a la que se añade la finalidad de *“permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida”*⁴⁷¹.

También se introduce como novedad en la presente modificación legislativa que *“las Administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional”*⁴⁷². Otra novedad de la ley es que confiere la condición de autoridad pública a la dirección del centro escolar, así como a los profesores y profesoras⁴⁷³.

Otra novedad importante de la presente ley comentada es que se garantizaba expresamente, en las Comunidades Autónomas que tuvieran una lengua cooficial, la existencia de una oferta educativa sostenida con fondos públicos en la que el castellano fuera la lengua vehicular⁴⁷⁴. En caso de que esta oferta no existiera, la Administración educativa –con la consiguiente repercusión posterior a la Comunidad Autónoma incumplidora- se comprometía a asumir íntegramente los gastos efectivos de escolarización de esos alumnos en centros privados en los que existiera dicha oferta. Planteado recurso de inconstitucionalidad por razones competenciales por parte de la Generalitat de Cataluña, el Tribunal Constitucional dictó la sentencia 14/2018, de 20 de febrero, por la que, estimando el recurso, anuló los apartados de la D. A. 38ª que invadían las competencias autonómicas en esa cuestión, por ser contrarios a la Constitución Española y al Estatuto de Autonomía.

Actualmente, la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento y gobierno de los centros públicos y privados concertados queda limitada a algunos aspectos de su control y gestión por parte del Consejo Escolar –antes de la actual modificación legislativa, la participación se extendía a la organización, gobierno,

⁴⁷⁰ Artículo 39, apartados 3 y 4 de la ley.

⁴⁷¹ Artículo 39.2 de la ley.

⁴⁷² Nuevo apartado 8 del citado artículo 116 de la ley.

⁴⁷³ Artículo 124.3 de la ley.

⁴⁷⁴ Mediante la introducción de una nueva Disposición Adicional Trigésima Octava.

funcionamiento, evaluación de los centros, etc.-⁴⁷⁵. Asimismo, se limitan las competencias del Consejo Escolar⁴⁷⁶ que, aunque sigue participando en la evaluación de proyectos y de la programación general anual del centro, ya no las aprueba, como anteriormente; asimismo, informa sobre la admisión de alumnos –anteriormente también decidía- y sobre las directrices para la colaboración con las Administraciones locales –antes también fijaba las directrices, no sólo informaba sobre éstas-.

A sensu contrario, se amplían las competencias del director del centro escolar⁴⁷⁷, que asume las competencias extraídas al Consejo Escolar. De este modo, se le añaden a las que ya ostentaba, las de aprobación de proyectos, normas, programación general anual del centro y la obtención de recursos complementarios; así como la decisión final sobre la admisión de alumnos; y la fijación de las directrices para la colaboración con las Administraciones locales.

Finalmente, respecto a los aspectos básicos a los que deben someterse los conciertos⁴⁷⁸, la redacción actual dada a la LOE, se remite a la LODE⁴⁷⁹, modificando igualmente algunos aspectos de ésta⁴⁸⁰.

De este modo, la LODE queda modificada⁴⁸¹ en su artículo 54.2, al añadirse a las funciones propias del Director del centro la de “*resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos y alumnas*”, competencia que en la LODE estaba prevista para el Consejo Escolar⁴⁸², -cuyos integrantes se modifican⁴⁸³- y al que también se le extraen las funciones de aprobar la programación general anual del centro, como ya hemos indicado anteriormente, y la de intervenir en las decisiones de despido de profesorado⁴⁸⁴.

⁴⁷⁵ Artículo 119 de la ley.

⁴⁷⁶ Artículo 127 de la ley.

⁴⁷⁷ Artículo 132 de la ley.

⁴⁷⁸ Apartado 3 del citado artículo 116 de la ley.

⁴⁷⁹ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación.

⁴⁸⁰ Mediante la Disposición Final Segunda de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa, que estamos comentando, por la que se modifica la ley de educación. .

⁴⁸¹ A través de la Disposición Final Segunda de la LOMCE.

⁴⁸² Artículo 57 de la LODE.

⁴⁸³ Mediante la modificación del artículo 56.1 de la LODE.

⁴⁸⁴ A través de la Disposición Final Segunda de la LOMCE también se modifican los artículos 60 y 61 de la LODE, suprimiéndose la circunstancia de que, en caso de desacuerdo sobre la decisión de despido de profesorado, el Consejo Escolar remitiría esa decisión a una Comisión de Conciliación, para que ésta adoptara las medidas necesarias. Con la presente modificación, la citada Comisión de

A través de esa misma Disposición Final Segunda de la LOMCE, se modifican también las condiciones o procedimiento de nombramiento del director de los centros privados concertados. De este modo, en la actualidad queda que “*será nombrado por el titular*” y sin que se le exija una determinada antigüedad en el centro escolar. Anteriormente, debía nombrarse por acuerdo del titular y el Consejo Escolar⁴⁸⁵.

Asimismo, se modifica el procedimiento de provisión de vacantes de personal docente en los centros privados concertados. Actualmente, es competencia del titular, junto con el director del centro, la selección del personal, de acuerdo con los criterios de selección que tenga establecidos el Consejo Escolar, al que el titular del centro informará sobre la provisión de profesorado efectuada. Anteriormente, era el Consejo Escolar el que nombraba una Comisión de Selección, y el director procedía a formalizar los contratos de trabajo del personal docente, de acuerdo con la propuesta remitida por esa Comisión de Selección. Actualmente se suprime esa Comisión de Selección.

A los efectos que interesan al presente trabajo, se modifica el artículo 84, apartado 3 de la ley⁴⁸⁶, quedando redactado literalmente del siguiente modo:

“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 diferenciada 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.

En ningún caso 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

Conciliación limita sus funciones al caso de incumplimiento, por parte del centro, de las obligaciones derivadas del régimen de concierto escolar.

⁴⁸⁵ Artículo 59 de la LOE.

⁴⁸⁶ El artículo 72 apartado 3º de la LOCE determinaba, en lo referente a la admisión de alumnos en colegios públicos, que “*en ningún caso habrá discriminación en la admisión de alumnos por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento*”.

El apartado 3º del artículo 84 de la LOE, refiriéndose a la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados, decía así: “*En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social*”.

o en cualquier otro aspecto. 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”.

Ésta es la primera vez que en una ley de educación española se hace mención explícita a la educación diferenciada⁴⁸⁷, y lo hizo debido a la situación de incertidumbre generada por la ley anterior⁴⁸⁸.

Resulta evidente, como se ha reflejado en páginas anteriores, que el mero hecho de incluir la diferenciación por razón de sexo en el carácter propio de los centros no supone que se discrimine, como afirma 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 y ratificada por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU en 1999, que sigue el mismo criterio que la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, de 1979, basada en la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, de 1967, en la que se instaba a los Estados a adoptar las medidas necesarias para equiparar los derechos educativos de hombres y de mujeres, ya fuese en centros mixtos o diferenciados⁴⁸⁹. Del mismo modo, como ya se ha dicho en otro punto de este trabajo, la Observación General núm. 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, de 2001, en varias ocasiones hace referencia a la necesidad de adaptación de los métodos pedagógicos a las necesidades de los niños, que permita el fomento y desarrollo de su personalidad según sus capacidades, lo cual justifica y hace encajar a la perfección que se utilice la educación diferenciada como método pedagógico, adaptando los centros educativos y los grupos de alumnos a las capacidades de los menores, buscando la mejor forma de fomentar su desarrollo personal, como se ha hecho en otros países.

Siendo esto así, sorprende –y no deja de ser un trato discriminatorio, de nuevo– que a estos centros se les exija, para poder acceder a la suscripción de conciertos educativos con las Administraciones públicas- que en su proyecto educativo expongan

⁴⁸⁷ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

⁴⁸⁸ MARTÍN DELGADO, “Recensión del libro *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*”. *Revista de Administración Pública*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, núm. 198, septiembre-diciembre 2015, pp. 385-407.

⁴⁸⁹ Artículo 9.b de la referida Declaración.

las razones de la elección del sistema educativo consistente en la diferenciación por razón de sexo, así como las medidas académicas que se van a adoptar por el centro para favorecer la igualdad y evitar la discriminación. Supone efectivamente un trato diferente para esos centros con relación a los demás; sin embargo, para VIDAL PRADO no supone una discriminación, sino una cautela o exigencia proporcionada, teniendo en cuenta el bien superior que se intenta garantizar, la igualdad⁴⁹⁰. Para nuestro Tribunal Constitucional, la exigencia añadida que se hace a estos centros de incluir en su proyecto educativo la relación de medidas específicas implantadas en el centro para favorecer la igualdad es necesaria y suficiente para garantizar la obligación que vierten los textos internacionales sobre los poderes públicos de estimular la educación que elimine los estereotipos de sexo⁴⁹¹.

Sin embargo, si esa exposición de motivos y razones por los que se opta por un sistema educativo no se le exige a los centros que optan por la coeducación, podría deducirse que tampoco debería exigirse a los que optan por la educación diferenciada. Al fin y al cabo, nuestros mismos tribunales admiten que ambos sistemas son legales en España, y ninguno de los dos está más predispuesto que otro a caer en el trato discriminatorio.

Mediante la modificación del artículo 116 de la ley, también se puede considerar que se hace referencia al aspecto de la educación diferenciada, al referirse a que *“los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas en esta Ley y satisfagan necesidades de escolarización, (...), podrán acogerse al régimen de conciertos en los términos legalmente establecidos, sin que la elección de centro por razón de su carácter propio –bien podría incluirse ahí la educación diferenciada– pueda representar para las familias, alumnos y alumnas y centros un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto...”*⁴⁹².

Sin embargo, sorprende que no se haya modificado la redacción dada a la Disposición Adicional 25ª que, bajo el título de *“Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”*, establecía –y establece, dado que no se ha modificado– que, *“con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la*

⁴⁹⁰ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

⁴⁹¹ STC 31/2018, de 10 de abril, F. J. 4º.

⁴⁹² Apartado 1 del citado artículo 116 de la ley.

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”. Como ya hemos apuntado, resulta un tanto discriminatorio.

Por otro lado, sí se ha estado muy atento a no dejar sin concierto escolar a miles de familias que habían escogido centros escolares de educación diferenciada, a los que algunas Comunidades Autónomas les habían denegado la renovación de la subvención, sólo por el mero hecho de contener en su ideario la educación diferenciada. De este modo, se prevé que *“los centros privados a los que en 2013 se les haya denegado la renovación del concierto educativo o reducido las unidades escolares concertadas por el único motivo de ofrecer educación diferenciada por sexos, podrán solicitar que se les aplique lo indicado en el artículo 84.3 de esta Ley Orgánica para el resto del actual período de conciertos en el plazo de dos meses desde su entrada en vigor”*⁴⁹³.

La LOMCE, como la práctica totalidad de las leyes orgánicas que han desarrollado el artículo 27 de nuestra CE, también fue recurrida ante el Tribunal Constitucional⁴⁹⁴, como veremos más adelante, y con un resultado muy favorable para la educación diferenciada –lo que parecía zanjar la cuestión de este debate ya excesivamente recurrente en España-⁴⁹⁵.

4.7 LA LOMLOE:

Es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se deroga la ley de Mejora de la Calidad Educativa y se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁴⁹⁶.

⁴⁹³ Disposición Transitoria Segunda de la LOMCE.

⁴⁹⁴ NUEVO LÓPEZ. *Op. Cit.* “Derechos fundamentales e ideario...”.

⁴⁹⁵ El Pleno del TC se pronunció sobre la educación diferenciada en su Sentencia 31/2018, de 10 de abril. La doctrina sentada en esta sentencia se reitera posteriormente en la STC 49/2018, de 10 de mayo, la STC 53/2018, de 24 de mayo, la STC 66/2018, de 21 de junio y la STC 67/2018, de 21 de junio, que abordan otros recursos de inconstitucionalidad sobre la LOMCE, y queda ampliada por la STC 74/2018, de 5 de julio, que resolvió el recurso de amparo promovido por una asociación de padres de un centro escolar al que se le denegó la renovación del concierto escolar.

⁴⁹⁶ La LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre –conocida popularmente como Ley Celaá, en referencia a la ministra, Isabel Celaá Diéguez, que en ese momento ocupaba la cartera de Educación. Fue aprobada por una justa mayoría absoluta de las Cortes Generales. Se tramitó por

Como hemos dicho, parecía que esa Sentencia del Tribunal Constitucional 31/2018, de 10 de abril, iba a dejar zanjada la polémica de la educación diferenciada en España. Sin embargo, lo que parecía una solución definitiva, sorprendentemente no lo ha sido pues, aunque parezca incomprensible, el cambio de color del Gobierno ha supuesto un nuevo vaivén en la regulación de los centros escolares que tienen implantado este método pedagógico.

Y ha sorprendido porque, con la sentencia del Tribunal Constitucional se pensaba que había poco margen para la oposición al respecto. Sin embargo, ya durante la redacción del proyecto de ley de educación se pudo intuir lo contrario, pues ya entonces el gobierno de España concretaba en su página web que uno de los cinco ejes transversales que definían el nuevo proyecto de ley era el de la coeducación⁴⁹⁷ y señalaba la educación pública como eje vertebrador del sistema educativo⁴⁹⁸.

De manera definitiva, lo que al principio fue una intuición se hizo realidad, y en la nueva ley de educación se elimina expresamente cualquier referencia a que la educación diferenciada no es discriminatoria, a que su elección no implicará un trato menos favorable ni una desventaja al suscribir conciertos con la Administración o en

completo durante el excepcional estado de alarma declarado en España el 14 de marzo de 2020, siendo presidente del Gobierno Pedro Sánchez Pérez-Castejón, séptimo presidente del Gobierno de la democracia española. Su convulsa llegada al poder se inició con una crisis de su partido, el PSOE, en el año 2016, que le llevó a dimitir como Secretario General del partido, provocada por la tesitura de abocar a España a unas terceras elecciones en un año -después de dos elecciones generales sin haberse conseguido formar Gobierno-; intentar formar gobierno de coalición junto a partidos de izquierdas, nacionalistas e independentistas –opción que apoyaba Pedro Sánchez-; o abstenerse ante la investidura de Mariano Rajoy Brey, del Partido Popular. Ésta última es la que apoyaba el Comité Federal del partido. Era la primera vez que en España sucedía algo así: nunca hasta entonces el candidato a la presidencia del Gobierno había fracasado y no lograba la confianza del Congreso en la segunda votación de investidura. Finalmente, tras la dimisión de Pedro Sánchez, el PSOE se abstuvo en la investidura del Gobierno de Mariano Rajoy y de este modo se consiguió el desbloqueo político del país. Sin embargo, en junio de 2017 Pedro Sánchez retomó la secretaría general del partido y menos de un año después, en mayo de 2018, presentó una moción de censura que ganó con el apoyo de los partidos de izquierdas con los que había pretendido negociar anteriormente. Ante la imposibilidad de gobernar, se vio abocado a convocar nuevas elecciones en abril de 2019, cuyos candidatos no obtuvieron apoyos necesarios para ser presidente del Gobierno, por lo que las elecciones se tuvieron que volver a repetir en noviembre de ese año 2019. Pedro Sánchez alcanzó la presidencia del Gobierno en un gobierno de coalición –el primero en España– con Unidas Podemos.

⁴⁹⁷ <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html> (01.IX.20).

⁴⁹⁸ Exposición de Motivos.

cualquier otro aspecto, y se vuelve a darle una redacción muy próxima -aunque no idéntica- a la contenida en la LOE⁴⁹⁹.

De este modo, el apartado 3 del artículo 84 queda redactado del siguiente modo:

“En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, opinión, discapacidad, edad, enfermedad, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

De la misma manera, el apartado 1 de ese mismo artículo 84, que en su redacción dada por la LOE, decía:

“Las Administraciones educativas regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres o tutores. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”.

En la ley actual se le añade una referencia novedosa:

“Las Administraciones educativas regularán la admisión de alumnos y alumnas en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres, madres o tutores legales. En dicha regulación se dispondrán las medidas necesarias para evitar la segregación del alumnado por motivos socioeconómicos o de otra naturaleza. En todo caso, se atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.”

De la misma manera, el artículo 116 de la LOMCE, que pasó sorprendentemente desapercibido para los recurrentes en amparo –circunstancia que fue puesta de manifiesto de manera un tanto crítica por la Sala del TC en la sentencia aquí comentada⁵⁰⁰- ha sido modificado íntegramente.

El apartado 1 del citado artículo 116 decía:

“Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas en esta Ley y satisfagan necesidades de escolarización, en el marco de lo dispuesto en los

⁴⁹⁹ NAVAS SÁNCHEZ, *Op. Cit.* “Educación e Igualdad”.

⁵⁰⁰ STC 31/2018, F. J. 4º.

artículos 108 y 109, podrán acogerse al régimen de conciertos en los términos legalmente establecidos, sin que la elección de centro por razón de su carácter propio pueda representar para las familias, alumnos y alumnas y centros un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. Los centros que accedan al régimen de concertación educativa deberán formalizar con la Administración educativa que proceda el correspondiente concierto”.

Y en la actual ley dice:

“Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas en esta Ley y satisfagan necesidades de escolarización, en el marco de lo dispuesto en los artículos 108 y 109, podrán acogerse al régimen de conciertos educativos en los términos legalmente establecidos. Los centros que accedan al régimen de concertación educativa deberán formalizar con la Administración educativa que proceda el correspondiente concierto”.

Del mismo modo, se ha suprimido el apartado 8 del citado artículo 116, que decía:

“Las Administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional.”

En ese mismo sentido, y aunque se paralizó y no pudo tramitarse, el Partido Socialista preparó en 2019 la Proposición de Ley Integral para la igualdad de trato y la no discriminación –que tenía su precedente en el Anteproyecto de Ley Integral para la igualdad de trato y la no discriminación, que no llegó a ser aprobada⁵⁰¹- en cuyo artículo 16 se concretaba su aplicación en el ámbito de la educación, y en el que se decía lo siguiente:

“Las Administraciones educativas garantizarán la ausencia de cualquier forma de discriminación por razón de las causas previstas en esta ley, y en todo caso, en los criterios y prácticas sobre admisión y permanencia en el uso y disfrute de los servicios educativos, con independencia de la titularidad de los centros que los imparten. 2. Los centros educativos que excluyan del ingreso en los mismos, cuando ello suponga una discriminación, de acuerdo con la legislación educativa en vigor, a grupos o personas

⁵⁰¹ <https://www.lamoncloa.gob.es/documents/FD7C-DD94-lit7enero2011.pdf> (01.X.20).

*individuales por razón de alguna de las causas establecidas en esta ley, no podrán acogerse a cualquier forma de financiación pública”.*⁵⁰²

Otro tema novedoso que ha incluido la nueva ley de educación es la referencia a que en las escuelas sea aplicada la Ley de Memoria Democrática. Lo curioso de esta previsión es que la citada Ley de Memoria Democrática aún no ha sido aprobada, y se encuentra todavía en fase de Anteproyecto. De manera tal vez poco ortodoxa, y con la intención de posibilitar su aplicación en las escuelas sin que ni siquiera haya sido tramitada, el Gobierno presentó dos enmiendas a su propio proyecto de ley de educación. Para su aplicación, se prevé que se realicen menciones “transversales” en todas las asignaturas, sin que de momento esté previsto que vaya a haber una asignatura específica de Memoria Democrática.

En otro orden de cosas, PSOE y Unidas-Podemos, conjuntamente, registraron más de un centenar de enmiendas al Proyecto de ley de educación, en consonancia con lo pactado en el punto 2, sobre Educación, del Acuerdo de Coalición de PSOE y Unidas-Podemos de diciembre de 2018, confirmado con algunas modificaciones en diciembre de 2019. Las principales enmiendas fueron la reducción de la obligatoriedad de repetir curso en determinados casos –sólo se podrá repetir una vez en Primaria y otra en Secundaria-; la obligatoriedad, por parte de los centros, de la inclusión educativa, sin tener en cuenta las necesidades educativas especiales que puedan tener los niños, aunque de este modo no puedan recibir la ayuda y estímulo que necesitan; la previsión de un 10% de autonomía curricular de los centros escolares –que se sumará al 45% de autonomía autonómica en los centros de Comunidades Autónomas que tienen lenguas cooficiales y al 35% de los de las Comunidades que no tienen lenguas propias-; el refuerzo de las funciones de la Inspección de Educación –en el seguimiento de los sistemas y resultados de aprendizaje, así como en funciones de asesoramiento, sin llegar a dotarla de capacidad sancionadora, pero sí reforzando su capacidad de actuación-; entre otras.

Por su parte, Unidas Podemos, socio en el Gobierno del Partido Socialista, presentó más de cincuenta enmiendas al Proyecto de Ley, entre ellas el incremento progresivo de plazas escolares en centros públicos -con lo que pretende reforzar la educación pública, pero en detrimento de la privada concertada-; el incremento

⁵⁰² http://www.congreso.es/public_oficiales/L13/CONG/BOCG/B/BOCG-13-B-67-1.PDF (01.IX.20).

también de plazas públicas en centros de 0 a 3 años; la subsidiariedad de las escuelas privadas y concertadas respecto a las públicas; la reducción de la duración mínima de los conciertos escolares, la restricción de la libertad de los padres de elección de centro docente, concretándose que la elección de un centro privado o concertado por parte de los padres sólo podrá ser respetado por los poderes públicos cuando sea posible, teniendo en cuenta los criterios de igualdad de oportunidades y proximidad al domicilio; entre otras.

En lo que a este trabajo respecta, Esquerra Republicana de Catalunya, Unidas Podemos y PSOE formalizaron una enmienda conjunta en la que expresamente se mantenía la exclusión de que centros públicos o privados concertados pudieran ser de educación diferenciada –prohibiendo además que los centros privados y concertados pudieran elegir su alumnado en función de su carácter propio-. Inicialmente el PSOE se desmarcó de la enmienda –se dijo que a tenor de la doctrina del Tribunal Constitucional aquí comentada-, a pesar de haber pactado con Unidas- Podemos en los puntos 2.1 y 2.2 del mencionado Acuerdo de Coalición la exclusión de la escuela diferenciada de recibir financiación pública. De hecho, el proyecto de ley inicial presentado por el Gobierno sólo recogía que *“en los procesos asociados a la obtención y el mantenimiento de unidades concertadas, se priorizará a los centros que apliquen el principio de coeducación y no separen al alumnado por su género o su orientación sexual”*. Sin embargo, finalmente el PSOE se unió a la enmienda de Unidas Podemos y ERC, que quedó redactada del siguiente modo: *“Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, los centros sostenidos con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas, de conformidad con lo dispuesto por la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y no separarán al alumnado por su género”* y así quedó recogido en la definitiva Disposición Adicional Vigésimoquinta de la recientemente aprobada ley de educación. Junto con esta enmienda, las tres formaciones conjuntamente también acordaron la presentación de otra enmienda, por la que se elimina el castellano como lengua vehicular.

Con la inclusión de esa Disposición Adicional Vigésimoquinta, la LOMLOE ha abierto con descaro –aunque al principio pareció abrirla tímidamente– de nuevo la puerta a la legalidad –que no a la constitucionalidad, como tiene declarado el TC- a la

denegación o revocación de los conciertos educativos para los centros escolares de educación diferenciada.

Procede en este momento plantearse aquí los límites constitucionales que cabe exigir al legislador, o si por el contrario éste puede sobrepasar todos los límites y pasar por encima de los derechos constitucionales concretados por el máximo intérprete de nuestra Constitución –porque, al fin y al cabo, eso es lo que ha hecho el TC en su sentencia 31/2018-. El TC ha declarado en esa sentencia por un lado que la educación diferenciada es un modelo pedagógico que “*forma parte del derecho del centro privado a establecer su ideario o carácter propio*”⁵⁰³ y, por otro que, por cuanto forma parte del contenido esencial del derecho a la libertad de educación -en su vertiente de libertad de ideario de los centros privados- sólo puede tener como límite el respeto a “*los derechos fundamentales y los principios constitucionales*”⁵⁰⁴. Es decir, que por ley no puede tener otros límites, so pena de vulnerar el contenido esencial del derecho a la libertad de educación.

Cabe, por tanto, plantearse si es legítimo que el legislador obvie la doctrina de la citada reciente STC, o debe exigírsele que respete el derecho constitucional de libertad de ideario de centro docente declarado por el máximo intérprete de la Constitución. Porque si, para que los centros docentes puedan acceder a ayudas públicas, se les exigen requisitos que vacían de contenido su libertad de ideario, se está vulnerando la libertad de educación en España.

Porque puede llegar a resultar fingido que el legislador, tratando de evitar una supuesta discriminación –que el TC ya ha dicho que no es tal-, provoque otra impidiendo acceder a los conciertos a ciertos centros por la mera razón de que hayan optado por el método de la enseñanza diferenciada –que el TC ya ha dicho que esto sí sería verdadera discriminación-, pues los centros de educación diferenciada no sólo son admisibles desde el punto de vista constitucional, sino que su admisión e incluso su fomento por parte de los poderes públicos enriquecería la libertad de educación en España, en su vertiente del derecho de creación de centros docentes con un ideario propio.

⁵⁰³https://www.tribunalconstitucional.es/NotasDePrensaDocumentos/NP_2018_037/NOTA%20INFORMATIVA%20N%C2%BA%2037-2018.pdf (28.V.20).

⁵⁰⁴ *Idem.*

Por tanto, aunque la cuestión jurídica tuvo que quedar zanjada con la comentada sentencia del Tribunal Constitucional, alentadora de las libertades de las personas, la actividad política acecha a fin de conseguir el recurrente propósito de acorralar la educación diferenciada, evidente caballo de batalla de determinados sectores de la política y de la sociedad.

5 UNA SOCIEDAD CON PERSONAS DIFERENTES.

5.1 INTRODUCCIÓN.

Nadie debería poner en duda la existencia de diferencias entre los sujetos finales de la educación: No sólo diferencias particulares de conocimiento, que nos deben llevar a tratar individual y personalmente a cada sujeto; también diferencias de edad, que nos llevan a agruparlos en función de ésta. Pero no sólo eso. También nos encontramos con escolares de una misma edad que presentan diferencias en su nivel de formación y en su rendimiento académico. Todas esas diferencias deben tenerse en cuenta y valorarse en su justa medida para alcanzar un resultado óptimo en la educación, potenciando las habilidades y corrigiendo los defectos de los escolares, para ir alcanzando un éxito paulatino, logrando el objetivo marcado para cada sujeto.

Entre las diferencias de origen social, se encuentran las que dependen de la clase social; de las aspiraciones y nivel cultural de los padres y familiares⁵⁰⁵, así como de los amigos y del entorno social⁵⁰⁶, de la familia; de la integración socioafectiva del alumno en el centro escolar⁵⁰⁷; del clima familiar⁵⁰⁸; etc.

Además de esos factores de origen social, ROSALES LÓPEZ considera que las diferencias también pueden tener su origen en la propia educación ofrecida a los niños. Por ejemplo, la escuela o centro escolar que elijan los padres para su hijo afecta favorable o desfavorablemente en el aprendizaje del niño, provocando diferencias en el rendimiento de unos y otros⁵⁰⁹. Esa observación lleva a este autor, entre otros, a proponer la elaboración de unos procedimientos de enseñanza diferenciada, en función de las diferencias existentes entre los niños que se encuentran en edad escolar, de

⁵⁰⁵ CLERC, *La famille et l'orientationscolaire au niveau de la sixième*, París, INED, 1970. Cit. por ROSALES LÓPEZ. "Aportaciones para un renovado concepto de enseñanza diferenciada". *Enseñanza & Teaching. Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, Ed. Universidad de Salamanca, vol. 3, 1985, p. 131. Disponible en: <http://rca.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3224/3248> (último acceso 20.I.2020).

⁵⁰⁶ PERRENOUD, *Stratification socio-culturelle et reussite scolaire; les defalliances de l'explication causale*, Geneve, Droz, 1970. Cit. por ROSALES LÓPEZ. *Idem*.

⁵⁰⁷ ZAZZÓ, *Un grand passage: de l'ecole maternelle à l'ecole elémentaire*, París, PUF, 1978. Cit. por ROSALES LÓPEZ. *Idem*.

⁵⁰⁸ FRASER, *Home environment and the school*, Londres, London University of London Press, 1959. Cit. por ROSALES LÓPEZ. *Ibidem*, p. 132.

⁵⁰⁹ ROSALES LÓPEZ. *Idem*.

modo que se practique con ellos una “*metodología adaptada al logro de una igualdad de posibilidades de formación en todos los alumnos*”⁵¹⁰.

Entre las primeras causas citadas -las de origen innato- se encuentran las provenientes de las diferencias existentes entre los sexos, masculino y femenino. Esas diferencias que proceden del ser hombre o mujer son esenciales⁵¹¹, y que también nos pueden llevar - ¿por qué no? - a separarlos por sexo en la escuela, a fin de potenciar las capacidades de uno y otro sexo.

Negar esa posibilidad supondría limitar la capacidad de crecimiento máximo de los niños y de las niñas a los que el hecho de asistir a un centro mixto les afecta negativamente en su crecimiento intelectual, social y/o académico; o, por lo menos, se sabe que acudir a un centro de educación diferenciada por sexos les beneficiaría en su rendimiento.

La Comisión Europea propone en 2009 a los países europeos, para mejorar la calidad educativa de cada país, tener en cuenta el contexto familiar o estatus socioeconómico de cada alumno, además del sexo⁵¹². ENKVIST va más allá, afirmando que *lo importante no es el nivel socioeconómico de la familia*, ya que en ese caso no habría diferencia entre los resultados de las chicas y de los chicos de las mismas familias, y sí que lo hay, ya que *las chicas aventajan a los chicos en todo*⁵¹³.

Hasta finales del siglo XX, algunos grupos que se decían feministas se oponían al estudio de las diferencias entre los sexos, por considerar que se trataba de una cuestión política o ideológica, no incardinable en el debate científico, temiendo que el resultado de esos estudios perjudicaría a los derechos de la mujer y a la igualdad de ésta con el sexo masculino, por la que tantos años se había luchado⁵¹⁴. La educación diferenciada se fue tornando cada vez más como una cuestión ideológica más que

⁵¹⁰ ROSALES LÓPEZ. *Ibidem*, p. 134.

⁵¹¹ SPELMAN, *Inessential Woman: Problems of Exclusion in Feminist Thought*, Boston, M. A. Beacon Press, 1980.

⁵¹² “Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa”. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice), p. 11. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=14475_19 (19.II.2020).

⁵¹³ ENKVIST, *La buena y la mala educación*. Madrid, Ed. Encuentro, Sección Educación, 2011.

⁵¹⁴ SALOMONE. “Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación”. *Revista Española de Pedagogía*, año LXV, núm. 238, septiembre-diciembre 2007, pp. 433-446.

científica⁵¹⁵, y todavía en la actualidad se continúa tratando como un problema ideológico y no como lo que es, una opción metodológica de la educación. Aún hoy en día, existen prejuicios⁵¹⁶ por considerar que con la educación diferenciada se van a perder las aportaciones culturales femeninas⁵¹⁷, lo que “hicieron y dijeron las mujeres”⁵¹⁸; existe miedo a resucitar fantasmas del pasado –se teme perder lo conseguido por los movimientos feministas en los años 60 y 70⁵¹⁹- al identificar la educación diferenciada con un tipo de educación sexista que se impartía hace varias décadas en determinados centros⁵²⁰, donde se escatimaban recursos en la educación de las niñas; se limitaban sus opciones de empleo a determinados trabajos poco cualificados y mal pagados⁵²¹; se mantenían las desigualdades cuya pervivencia se remontaba al menos a la Grecia clásica, donde las mujeres eran relegadas a la esfera privada del hogar y la vida en familia, mientras que los hombres dominaban la polis o la esfera pública del trabajo, la política y la vida intelectual⁵²². Se teme, en fin, volver a reminiscencias de tiempos pretéritos, cuando sí se segregaba, “*al concebir socialmente un rol diferenciado para hombres y mujeres*” y se les preparaba para ellos desde su infancia⁵²³. De este modo, puede afirmarse con SALOMONE, sin miedo a equivocarse, que la enseñanza diferenciada se *enfrenta con el dogma de la educación*

⁵¹⁵ GORDILLO. “Single-Sex Schools: A Place to Learn (Riordan, Cornelius (2015), Maryland: Rowman & Littlefield)”, *Innovación Educativa*, enero-abril, 2017, vol. 17, núm. 73, pp. 158-161. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00158.pdf> (13.X.2020).

⁵¹⁶ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

⁵¹⁷ MARENTE MACÍAS, “Coeducación: fundamentos y actuaciones”. *Mujeres desde contextos espaciales y temporales dispares. Una visión interdisciplinar sobre el género y la condición femenina*, Coord. TRIVIÑO CABRERA, Cádiz, Ed. Diputación de Cádiz, 2009, p. 73.

⁵¹⁸ URRUZOLA. “La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia”. *Revista DUODA Papers de Treball*, 1991, núm. 2, pp. 99-128. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/59989/86699> (29.III.2020).

⁵¹⁹ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁵²⁰ CALVO CHARRO, “Educación diferenciada, una opción de libertad”. En *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*, VVAA, Madrid, Ed. Iustel, 2015, p. 25.

⁵²¹ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁵²² WELTER, “The cult of True Womanhood, 1820-1860”. *American Quarterly*, Ed. The Johns Hopkins University Press, Vol. 18, núm. 2, part 1, Summer 1966, pp. 151-174. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/2711179> (07.III.2019).

⁵²³ BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.* “Hacia la consolidación de la constitucionalidad...”.

*mixta y rasga el velo de la neutralidad de género*⁵²⁴. Sin embargo, en la actualidad no cabe temer porque esto suceda pues, además de que este pensar ya no está en la mentalidad actual occidental, existen suficientes garantías tanto jurídicas como pedagógicas para que la visión que se transmita sobre la mujer no sea ésa⁵²⁵.

A pesar de la oposición de algunos sectores, los mencionados estudios científicos tan temidos por la comunidad feminista se llevaron a cabo, y en la actualidad parece haber consenso⁵²⁶ a la hora de considerar no sólo que esas diferencias existen, sino que además el origen de muchas de ellas es natural o genético⁵²⁷. Para la Organización Mundial de la Salud, el término sexo hace referencia a las características biológicas y fisiológicas que diferencian a los hombres de las mujeres⁵²⁸.

La existencia de esas diferencias entre el sexo masculino y el femenino están constatadas no sólo en estudios filosóficos, que fundamentan su razón de ser en la propia naturaleza humana; sino también en estudios estadísticos –sobre fracaso educativo, por ejemplo–; pedagógicos; científicos que corroboran esas diferencias –ya sea desde el punto de vista de la biología, de la neurociencia, o de la endocrinología genética, que confirman la existencia de una estructura cerebral diferente (aunque la diferencia sea mínima) entre varones y mujeres–; y, entre otros, en estudios psicológicos “*que demuestran que las diferencias entre los sexos, en sus aptitudes, formas de sentir, de trabajar, de reaccionar, no son sólo el resultado de unos roles tradicionalmente atribuidos a hombres y mujeres, o de unos condicionamientos histórico-culturales, sino que son innatas*”⁵²⁹.

⁵²⁴ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁵²⁵ GARCÍA GUTIÉRREZ, “Igualdad de oportunidades entre los sexos y libertad de enseñanza. Una aproximación desde la política de la educación”. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 62, núm. 229, 2004, p. 477. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/229-01.pdf> (05.V.2021).

⁵²⁶ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁵²⁷ ROSALES LÓPEZ. *Op. Cit.* “Aportaciones para un renovado...”, p. 131.

⁵²⁸ “What do we mean by sex and gender?”. Disponible en: <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/index.html> (última consulta 2.VI.2020).

⁵²⁹ CALVO CHARRO. “El derecho a una educación diferenciada”. *Nueva Revista*, núm. 097, enero, 2005. Disponible en: <http://www.nuevarevista.net/articulos/el-derecho-una-educacion-diferenciada> (27.IV.2014).

Sin embargo, autores hay que niegan la evidencia y afirman que todas esas capacidades y aptitudes atribuidas a hombres y mujeres no están establecidas por la biología, sino que su determinación es social⁵³⁰.

Sorprende que algunos autores⁵³¹ y movimientos feministas actuales, para criticar el método pedagógico de la educación diferenciada, citen como origen de este sistema a Stuart Mill y su obra “*La sujeción de la mujer*”⁵³², publicada en 1869. Según estos autores, en esta obra –que critican en gran medida- el filósofo utilitarista defiende la educación separada de las mujeres para mejorar su preparación como esposas, como mano de obra y como educadoras de sus hijos; así como garantía de la sumisión de la mujer al hombre *por convicción y no por obediencia*. Este grupo crítico con Stuart Mill desconoce el verdadero fundamento del pensamiento de este autor, pues al mismo tiempo ha recibido halagos de diversas fuentes –muchos de ellos feministas-. Contrariamente a lo que creen esos grupos, la referida obra se ha considerado un ensayo muy atrevido⁵³³ y arriesgado, constituyendo uno de los primeros escritos, redactado por un varón, que expone la inaceptable situación de subordinación de la mujer al hombre⁵³⁴; y sobre el que se puede decir que establece un punto de partida para mejorar la situación de la mujer, al llamar a la clase política a luchar por la igualdad entre los sexos⁵³⁵, o que este ensayo constituye “*la primera respuesta de un hombre que se muestra capaz de ver y sentir todos los sutiles matices y grados de los agravios hechos a la mujer, y el núcleo de su debilidad y degradación*”⁵³⁶.

⁵³⁰ SUBIRATS MARTORI. “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 6, sept.-dic.1994. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.htm> (30.IV.2021).

⁵³¹ NUÑO GÓMEZ, *Op. Cit.* “La educación y el mito...”, p. 86.

⁵³² STUART MILL, “La sujeción de la mujer”. *Ensayos sobre la igualdad sexual*, STUART MILL y TAYLOR MILL, Barcelona, Ed. Península, 1973, p. 22.

⁵³³ GIL RUIZ, “John Stuart Mill y la Violencia de Género: las trampas de la educación diferencial”, p. 62. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2476035.pdf (17.III.2017).

⁵³⁴ GIL RUIZ, *Ibidem*, p. 63.

⁵³⁵ ROSSI, “Sentimiento e intelecto. La historia de John Stuart Mill y Harriet Taylor Mill, estudio introductorio de *Ensayos sobre la igualdad sexual*, STUART MILL y TAYLOR MILL, Barcelona, Ed. Península, 1973, p. 14.

⁵³⁶ Palabras pronunciadas por Elizabeth Cady Stanton, pionera en el movimiento feminista norteamericano. Cit. por LUTZ, *Created Equal: A Biography of Elizabeth Cady Stanton*, Ed. John Day Company, Nueva York, 1940, pp. 170-171.

Algunos movimientos críticos con el método pedagógico de la educación diferenciada consideran que admitir éste es condenar a la mujer a hacer calceta eternamente⁵³⁷, retrocediendo a etapas pretéritas, marcadas por estereotipos y roles de género⁵³⁸. Incluso Magistrados del Tribunal Constitucional español han levantado la voz de alarma, vinculando la educación diferenciada con modelos arcaicos, incluso con los de la dictadura franquista⁵³⁹, por ejemplo, con la Ley de Educación Primaria de 1945⁵⁴⁰.

Es más, incluso algún autor llega a manifestar que permitir la libertad de educación sería perjudicial para la mujer, pues considera que supondría presumir de igualdad, algo que no se ha alcanzado verdaderamente, por lo que considera que disponer del derecho a elegir la educación que libremente se quiera para los hijos sería un retroceso, pues se dejaría libertad para volver a discriminar a las mujeres, en su caso⁵⁴¹. Consideran que se debería sacar partido de los sentimientos de niñas y niños⁵⁴², como si con el método pedagógico de la educación diferenciada no se sacara partido.

Sin embargo, para los defensores de la libertad de educación, nada más lejos de la realidad. ARENAL, en su informe “La educación de la mujer” concluye que “*la educación debe ser la misma para el hombre que para la mujer*”⁵⁴³. Y ésta es también la opinión de los defensores del método pedagógico de la educación diferenciada, pues éste no se concibe como algo retrógrado o una vuelta al pasado⁵⁴⁴, que suponga una diferenciación del currículo impartido a cada sexo, “*educando a los varones para dominar el mundo y a las niñas para someterse a la voluntad masculina, quedando*

⁵³⁷ Discurso pronunciado por Juan Bautista Orriols, director presidente de la Escuela de Institutrices y otras carreras para la mujer, en el gran salón del Palacio de Bellas Artes, el día 28 de abril de 1895, con motivo de la inauguración de la Fiesta de la Ilustración Femenina- Publicado en Barcelona, Imprenta Subirana, 1895, pp. 8-9.

⁵³⁸ MARTÍNEZ SAMPERE. “La Constitución y la educación mixta igualitaria”, *Revista de Educación*, Universidad de Huelva, XXI, núm. 6, p. 57.

⁵³⁹ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

⁵⁴⁰ BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.* “Hacia la consolidación de la constitucionalidad...”.

⁵⁴¹ MARENTE MACÍAS, *Op. Cit.* “Coeducación: fundamentos...”, p. 51.

⁵⁴² BROWNE y FRANCE, *Hacia una educación infantil no sexista*, Ed. Morata, Madrid, 1998, p. 173.

⁵⁴³ ARENAL, *Op. Cit.* “La educación de...”, pp. 63-65.

⁵⁴⁴ CALVO CHARRO. “Los colegios diferenciados por sexo en Estados Unidos: constitucionalidad y actualidad de una tendencia imparable”, *Revista de Derecho Político*, núm. 86, enero-abril 2013, pp. 159-194.

injustamente relegadas al ámbito privado del hogar”⁵⁴⁵. En consonancia, por tanto, con los detractores de la educación diferenciada, que consideran que se debe educar en igualdad, “*teniendo en cuenta las diferencias, pero dejando de lado las desigualdades*”⁵⁴⁶.

Por tanto, tanto los defensores como los detractores de la libertad de educación consideran primordial en educación crear y mantener entornos en los cuales mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y ayudas en el estudio de todas las materias⁵⁴⁷ y desde el principio⁵⁴⁸, con importantes expectativas académicas y alto rendimiento que se traduzca en éxito académico, completando los cursos curriculares, incluyendo una gran oferta de programas profesionales⁵⁴⁹.

En conclusión, consideramos que no hay que temer a las diferencias constatadas entre los sexos, pues la igualdad es compatible con diversidad o diferencia, y hacia ese objetivo hay que encaminarse, no al de negar la evidencia científica, como puede ser DESPREZ-BOUANCHAUD, DOOLAEGE y RUPRECHT que, llegando a negar la misma existencia del sexo, mantienen que lo único que existe es el género, como mera referencia “a las oportunidades y a los atributos económicos, sociales, políticos y culturales asociados al hecho de ser hombre o mujer”, que únicamente se diferencian “en las actividades que llevan a cabo, en el control y el acceso a los recursos y en su participación en la toma de decisiones”, teniendo menor acceso y

⁵⁴⁵ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* “Educación diferenciada, una opción...”, p. 26.

⁵⁴⁶ SUBIRATS MARTORI. “¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, núm. 3. 1, 2010, p. 152.

⁵⁴⁷ ZITTLEMAN, *Making public schools great for every girl and boy. Gender equity in the mathematics and science classroom: confronting the barriers that remain*, Washington, D. C, National Educational Association, 2004. Cit. por ZAPATA CARDONA y ROCHA SALAMANCA. “Equidad de género en la clase de Matemáticas”. *Revista Científica*, Sección Educación Científica, Bogotá D. C., núm. 19, mayo-agosto 2014, p. 169. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/301540440_Equidad_de_genero_en_la_clase_de_Matematicas_Gender_equity_in_the_mathematics_classroom_Equidade_de_Genero_na_classe_da_matematica (20.III.2019).

⁵⁴⁸ STREITMATTER, *Toward gender equity in the classroom: everyday teachers' beliefs and practices*, Albany, State University of New York, 1994. Cit. por ZAPATA CARDONA y ROCHA SALAMANCA. *Op. Cit.* “Equidad de género...”, p. 169.

⁵⁴⁹ ZITTLEMAN, *Op. Cit. Making public schools...* Cit. por ZAPATA CARDONA y ROCHA SALAMANCA. *Op. Cit.* “Equidad de género...”, p. 169.

menos oportunidades las mujeres que los hombres⁵⁵⁰. Aunque durante años ha sido políticamente incorrecto hablar de diferencias biológicas del sexo⁵⁵¹, en la actualidad difícilmente puede negarse esa evidencia⁵⁵².

5.2 DIFERENCIAS ENTRE SEXOS: EN EL ÚTERO EMPIEZA TODO

5.2.1 LA DETERMINACIÓN BIOLÓGICA DEL SEXO Y LAS DIFERENCIAS CEREBRALES.

Hay quienes consideran que las diferencias psicológicas entre hombres y mujeres son sólo resultado de las influencias sociales y culturales, que los objetivos de nuestras vidas no los hemos elegido, sino que los hemos descubierto a través de nuestra pertenencia a ciertos contextos sociales⁵⁵³.

Sin embargo, lo cierto es que hombres y mujeres salimos del útero materno con unas tendencias e inclinaciones innatas que demuestran que los sexos no son iguales⁵⁵⁴.

Uno de los primeros factores a considerar es la determinación biológica del sexo, la cual está condicionada por los cromosomas. Los dos cromosomas XX determinan al sexo femenino, mientras que los cromosomas XY determinan al sexo masculino. Es el cromosoma Y el responsable de las diferencias en todas las células del cuerpo: desde que estamos en el útero materno hasta que exhalamos el último suspiro, nuestro cerebro, nuestra anatomía, nuestro riego sanguíneo, nuestro metabolismo, nuestra composición química, responde a un sujeto masculino o femenino⁵⁵⁵.

⁵⁵⁰ DESPREZ-BOUANCHAUD, DOOLAEGE y RUPRECHT, *Guidelines on gender-neutral language*, París, UNESCO, 1987. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950mo.pdf> (20.II.2019).

⁵⁵¹ MARINA, *El cerebro infantil: la gran oportunidad*, Barcelona, Ed. Ariel, 2011.

⁵⁵² KIMURA. “A Scientist Dissents on Sex and Cognition”. Disponible en: <https://www.dana.org/article/a-scientist-dissents-on-sex-and-cognition/> (09.V.2020).

⁵⁵³ SANDEL. *Liberalism and the limits of justice*, Cambridge, University Cambridge Press, 1982, pp. 55-59. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/books/liberalism-and-the-limits-of-justice/6800BAC97E92FF5D64FF99DE858A900C> (08.III.2019).

⁵⁵⁴ FISHER, *El primer sexo*, Ed. Punto de Lectura, 2001, pp. 15-16.

⁵⁵⁵ LEGATO, *Por qué los hombres nunca recuerdan y las mujeres nunca olvidan*, Barcelona, Ed. Urano, 2006, p. 17.

Respecto al cerebro del hombre y de la mujer, muchos son los estudios realizados en las últimas décadas intentando conocer y profundizar sobre si existen diferencias entre ambos. Se han realizado estudios científicos a nivel estructural, funcional, neuropsicológico y hormonal. También enfocados a determinar cómo estas diferencias pueden afectar a nivel de la conducta diferenciada.

Las diferencias estructurales que se conocen son pocas y, aunque las hay, son prácticamente imperceptibles. El cerebro femenino y masculino son prácticamente iguales en el 99% de su composición y estructura⁵⁵⁶. La diferencia habita en ese 1%⁵⁵⁷. De todos modos, aunque estas diferencias anatómicas, de estructura y de funcionamiento existen, no tienen implicación alguna en la inteligencia⁵⁵⁸, pues son porcentualmente idénticas⁵⁵⁹.

Lo que se sabe hasta ahora es que el cerebro del hombre es de mayor tamaño que el de las mujeres: un 10% mayor, de media, en estudios realizados *post-mortem*. Como ya se ha dicho, esta diferencia de tamaño no tiene implicación en la inteligencia, ya que mujeres y hombres tenemos el mismo número de células cerebrales, aunque en el caso de la mujer están agrupadas con mayor densidad. Aunque el cerebro femenino pesa un 15% menos que el del hombre, el de la mujer tiene zonas mayormente pobladas por neuronas.

También en algunos estudios se refleja que el cerebro masculino presenta una lateralización de los hemisferios más acentuada⁵⁶⁰, así como dispone de mayor sustancia blanca. Sin embargo, el cerebro femenino, dispone de mayor sustancia gris en la corteza cerebral. Aunque esto es así, no se han podido relacionar las diferencias en la anatomía cerebral con la conducta diferencial entre hombres y mujeres.

⁵⁵⁶ BRIZENDINE, *El cerebro femenino*, Barcelona, Ed. RBA, 2007.

⁵⁵⁷ BRIZENDINE, *El cerebro masculino*, Barcelona, Ed. RBA Libros, 2010.

⁵⁵⁸ CAHILL. "His brain, her brain". *Scientific American*, Octubre, 2012, p. 292. Disponible en: <https://www.scientificamerican.com/article/his-brain-her-brain-2012-10-23/> (20.II.2019).

⁵⁵⁹ MOIR y JESSEL, *Brain sex: The real difference between men and women*, Londres, Ed. Wise Owl Secrets Publishing, 2015. Disponible en: www.brainsexmatters.com (28.III.2020) y http://str-tn.org/anne_moir_brain_sex_pdf.pdf (03.III.2021).

⁵⁶⁰ RUBIA, *El sexo del cerebro. La diferencia fundamental entre hombres y mujeres*, Madrid, Ed. Temas de Hoy, S. A., 2007.

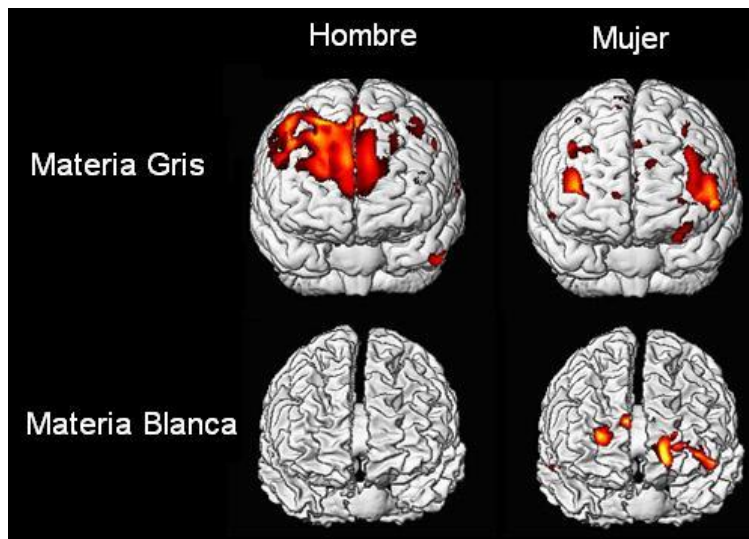


GRÁFICO 2: Disposición de materia blanca y gris en los cerebros femenino y masculino⁵⁶¹.

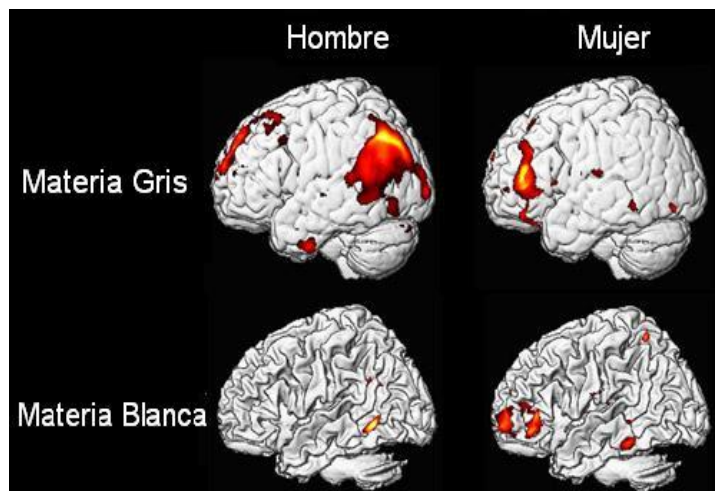


GRÁFICO 3: Disposición de materia blanca y gris en los cerebros femenino y masculino⁵⁶².

La neurociencia muestra que hombres y mujeres nacen con cualidades cognitivas diferentes (sexo masculino y femenino) debido a que la composición

⁵⁶¹ Fuente: “Diferencias sexuales en el metabolismo cerebral de la glucosa en estado de reposo”. *Science*, núm. 267, enero, 1995, pp. 528-531.

⁵⁶² Fuente: *Idem*.

química, la anatomía, el riego sanguíneo y el metabolismo de sendos cerebros son distintos⁵⁶³.

Procede recordar ahora someramente los aspectos generales de la organización cerebral, a fin de poder reflejar posteriormente las diferencias existentes entre el cerebro masculino y el femenino, pues la investigación ha hallado diferencias entre el cerebro del hombre y la mujer, no sólo en la corteza sino también en el cerebro límbico⁵⁶⁴, como comentaremos más adelante, ya en el feto –diferencias de las que son responsables las hormonas gonadales⁵⁶⁵–.

Se constatan diferentes funciones cognitivas asignadas a cada hemisferio cerebral: el hemisferio izquierdo está especializado en el conocimiento analítico verbal –conocimiento práctico y concreto, lingüístico, de detalles, de secuencias ordenadas- y el hemisferio derecho en el procesamiento espacial –conocimiento abstracto y de formas y modelos, visual, de visión global, emocional-⁵⁶⁶. Según este estudio, también hay evidencia de predominio del hemisferio derecho en el procesamiento emocional.

Partiendo de estos datos, se puede afirmar que el cerebro femenino y masculino son funcionalmente distintos. Es decir, que a la hora de procesar determinadas informaciones o estímulos externos, las regiones del cerebro no contribuyen por igual, ni del mismo modo en los procesos cognitivos de ambos sexos⁵⁶⁷.

Según una investigación que llevó a cabo GOLDSTEIN, ciertas partes del córtex frontal –donde se realizan funciones cognitivas superiores- son más abultadas en las mujeres que en los hombres, así como ciertas partes del córtex límbico, que está involucrado en las respuestas emocionales⁵⁶⁸. El cerebro emocional de las chicas madura entre 3 y 4 años antes que en los hombres: las mujeres realizan las conexiones entre la corteza prefrontal y la región límbica entre los 16 y 17 años y los hombres, entre los 20 y los 25 años⁵⁶⁹.

⁵⁶³ RUBIA, *Op. Cit. El sexo del cerebro...*

⁵⁶⁴ MOIR y JESSEL, *Op. Cit. Brain sex: The real...*

⁵⁶⁵ RUBIA, *Op. Cit. El sexo del cerebro...*, p. 89.

⁵⁶⁶ *Op. Cit.* “Diferencias sexuales en el metabolismo...”.

⁵⁶⁷ KIMURA, *Sexo y capacidades mentales*, Barcelona, Ed. Ariel, 2005.

⁵⁶⁸ MOIR y JESSEL, *Op. Cit. Brain sex: The real...*

⁵⁶⁹ MOIR y JESSEL, *Idem*.

Otra de las investigaciones que se han realizado⁵⁷⁰ consistió en el análisis del metabolismo cerebral de la glucosa en 61 individuos sanos -37 hombres y 24 mujeres-, todos ellos diestros, con una edad promedio de 27 años, así como con un nivel educacional similar (siendo de un promedio de 14 años de estudios) mediante la práctica de tomografías de emisión de positrones; estando todos ellos en reposo, despiertos y relajados, sin realizar esfuerzo mental alguno. En este estudio se llegó a la conclusión de que las mujeres realizan mejor las tareas verbales⁵⁷¹, destacan en los aspectos lingüísticos del aprendizaje⁵⁷²; y los hombres son mejores en la percepción espacial⁵⁷³ y en tareas motoras, destacando en razonamiento matemático, capacidad espacial⁵⁷⁴ y pensamiento abstracto⁵⁷⁵. De ese modo, con relación a las conductas emocionales, los hombres tienden a dar respuestas instrumentales –más violentas- y las mujeres, en cambio, tienden a dar respuestas simbólicas –expresa mejor los estados de ánimo, por ejemplo, por medio de los gestos y la palabra-, recogiendo más información sensorial⁵⁷⁶. Así, las mujeres superan a los hombres en la discriminación de emociones.

De manera clarificadora, expresa ese estudio que las emociones del varón se mantienen en el hemisferio derecho, mientras que la capacidad verbal se encuentra en el izquierdo -con la dificultad que eso conlleva para el hombre de poder expresar verbalmente sus sentimientos-.

En la mujer, los dos hemisferios están conectados por gran número de fibras (mucho mayor que en el varón), por lo que la conexión de ambos hemisferios es mucho mayor en la mujer que en el hombre, con lo que ello implica de mayor tránsito de información de uno a otro hemisferio en la mujer, lo que supone en la mujer mayor facilidad para expresar verbalmente sus sentimientos. En otro estudio, se comprobó mediante escáneres cerebrales cómo, en una conversación cara a cara entre un hombre

⁵⁷⁰ *Op. Cit.* “Diferencias sexuales en el metabolismo...”.

⁵⁷¹ MOIR y JESSEL, *Op. Cit. Brain sex: The real...*

⁵⁷² VIDAL RODÀ *Op. Cit. Diferentes, iguales...*, p. 14.

⁵⁷³ RILEA, ROSKOS-EWOLSEN y BOLES, *Sex differences in spatial ability: a lateralization of function approach*, *Brain and Cognition*, núm. 56, 2004, pp. 332–343.

⁵⁷⁴ LLANES BERMEJO, *Op. Cit.* “Las bases de la convivencia...”, p. 25.

⁵⁷⁵ VIDAL RODÀ *Op. Cit. Diferentes, iguales...*, p. 14.

⁵⁷⁶ LLANES BERMEJO, *Op. Cit.* “Las bases de la convivencia...”, p. 25.

y una mujer, a ésta se le activaban entre catorce y dieciséis puntos distintos de ambos hemisferios, mientras que el hombre mantenía activos sólo de cuatro a siete puntos⁵⁷⁷.

El cerebro del hombre es más compartimentado que el de la mujer⁵⁷⁸, aunque en la mujer se constata una organización bilateralizada y una mayor interconexión entre las neuronas⁵⁷⁹.

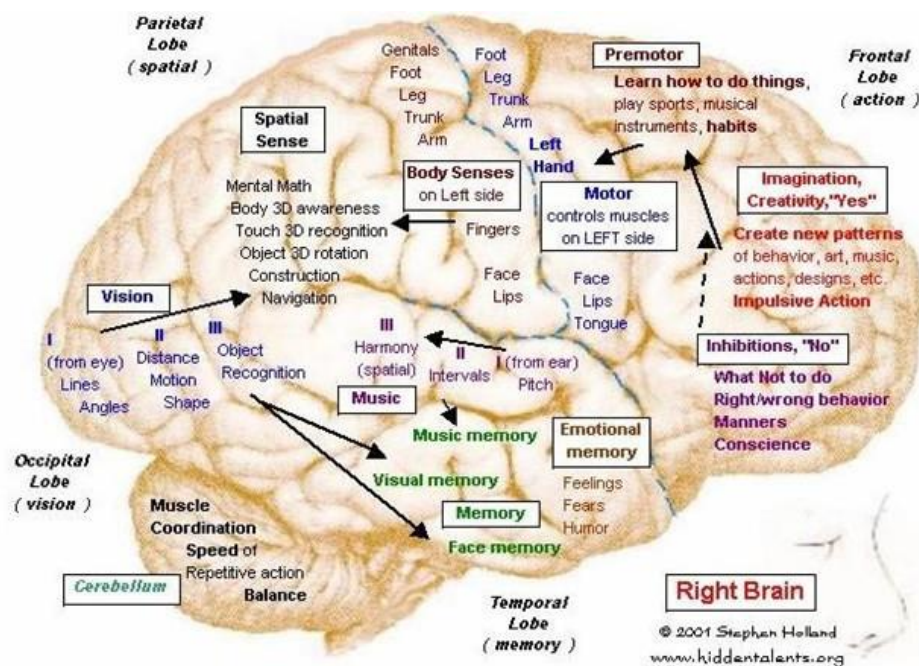


GRÁFICO 4: En los hombres el lado derecho se desarrolla antes que en las mujeres⁵⁸⁰.

⁵⁷⁷ PEASE, *Por qué los hombres mienten y las mujeres lloran*, Barcelona, Ed. Amat, 2003.

⁵⁷⁸ LLANES BERMEJO, *Op. Cit.* “Las bases de la convivencia...”, p. 25.

⁵⁷⁹ MOIR y JESSEL, *Op. Cit. Brain sex: The real....*

⁵⁸⁰ Fuente: <https://hiddentalents.org/brain/113-maps.html> (03.III.2021).

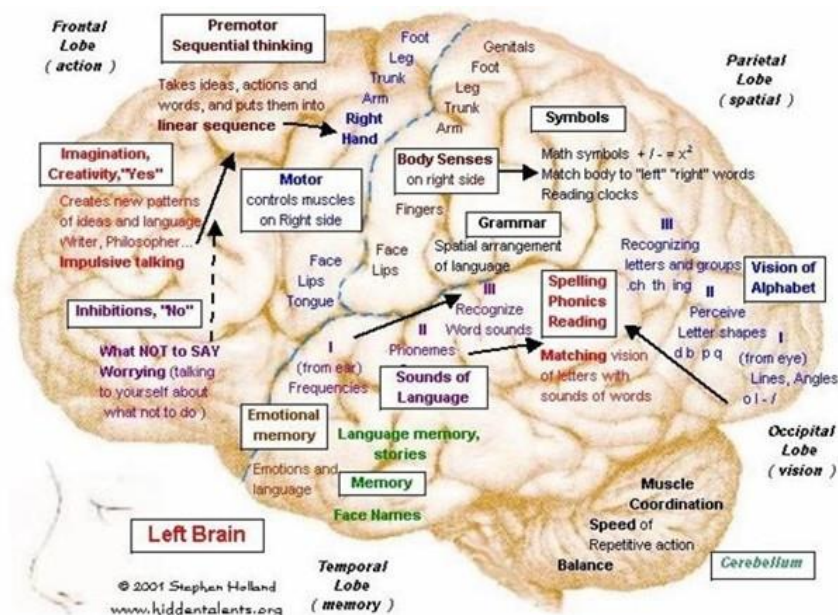


GRÁFICO 5: En las mujeres el lado izquierdo se desarrolla antes que en los hombres⁵⁸¹.

Como consecuencia, eso implica mayor dificultad para la mujer a la hora de separar la emoción de la razón, debido a la fácil fluidez de información entre sus dos lados del cerebro. El pensamiento femenino es más creativo, emocional y subjetivo que el del hombre⁵⁸². Es por ello que las mujeres presentan mayor incidencia de depresiones, por disponer de mayor capacidad de intuición, comprensión, fluidez y capacidad verbal, y mayor habilidad para enfrentarse al entorno y superar los problemas emocionales⁵⁸³.

Esa mayor capacidad verbal de la mujer sobre el hombre se constata objetivamente en los resultados de todos los estudios internacionales de evaluación – diferencias que se evidencian a tempranas edades y se continúan constatando a los 15

⁵⁸¹ Fuente: <https://hiddentalents.org/brain/113-maps.html> (03.III.2021).

⁵⁸² CALVO CHARRO, *Guía para una educación diferenciada. Una guía para la mejor educación de los hijos y alumnos, a partir de las diferencias existentes entre los sexos*, Córdoba, Ed. El Toro Mítico, 2009, p. 97.

⁵⁸³ LLANES BERMEJO, *Op. Cit.* “Las bases de la convivencia...”, p. 25.

años⁵⁸⁴. Por ejemplo, los resultados del estudio PIRLS⁵⁸⁵ del año 2006 concluyen que, en el curso de 4º de Educación Primaria, el rendimiento de las niñas en lectura es significativamente superior al de los niños en todos los países, excepto en España y en Luxemburgo, donde el rendimiento medio de ambos sexos en esa materia es equivalente⁵⁸⁶. En general, la superioridad de las niñas sobre los niños en lectura es un fenómeno extendido y constatado, y las diferencias son importantes y significativas⁵⁸⁷. Además, en esos mismos estudios PIRLS del año 2006 se objetiva que las niñas afirman dedicar más tiempo a la lectura de libros o revistas que los niños, en todos los países excepto en España⁵⁸⁸. En ese mismo sentido, en lectura en todos los países de Europa, a excepción de Liechtenstein, los chicos tienen más probabilidades de figurar entre quienes obtienen un rendimiento más bajo⁵⁸⁹.

De este modo se constata, por ejemplo, en las pruebas PISA⁵⁹⁰, de la OCDE⁵⁹¹ que, de todos los estudios comparativos internacionales en materia de aprendizaje escolar en ciencias, lectura y matemáticas, es el más mencionado actualmente. En estas pruebas España ha participado en todas las aplicaciones que se han realizado⁵⁹², desde su inicio. Las pruebas PISA, como los PIRLS, no son estudios de carácter académico, sino que su objetivo es arrojar información -lo más objetiva posible- sobre el rendimiento escolar a las autoridades gubernativas de los países que se someten a las pruebas, que les pueda ser útil en el impulso (para dar nuevo enfoque y adoptar decisiones e innovaciones⁵⁹³) y la orientación de las reformas educativas que precise

⁵⁸⁴ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 34.

⁵⁸⁵ Progress in International Reading Literacy Study.

⁵⁸⁶ MULLIS. “PIRLS 2006 International Report: IEA’s Progress in International Reading Literacy Study in Primary schools in 40 Countries”, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2007.

⁵⁸⁷ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 35.

⁵⁸⁸ *Ibidem*, p. 34.

⁵⁸⁹ *Ibidem*, p. p. 38.

⁵⁹⁰ Programme for International Student Assessment.

⁵⁹¹ Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD en inglés).

⁵⁹² ACEVEDO DÍAZ. “TIMSS Y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cádiz, vol. 2, núm. 3, 2005. Disponible en: <http://www.apaceureka.org/revista/Larevista.htm>. (05.XI.2019).

⁵⁹³ GIL-PÉREZ y VILCHES, “¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)?” *Revista de Educación*, núm. extra, marzo, 2006, pp. 295-311.

cada país, a fin de que puedan afrontar reformas de la enseñanza lo más acorde posible con la realidad de su población, a partir de las fortalezas y debilidades detectadas en las pruebas⁵⁹⁴. Con todo, los resultados de estas pruebas deben valorarse juntamente con otros parámetros, pues en ocasiones los resultados arrojados por las pruebas PISA no se ajustan objetivamente a la realidad, por no ser los cuestionarios suficientemente inteligibles (por ejemplo, por no tener en cuenta las diferencias interculturales de los países examinados⁵⁹⁵) o no estar correctamente traducidas de la redacción original de las pruebas⁵⁹⁶ –generalmente en inglés y francés–, entre otras razones.

En la primera evaluación PISA, la realizada en el año 2000, participaron 32 países (28 de la OCDE y 4 que no eran miembros), a los que se añadieron 11 más en una evaluación especial realizada el año 2002. En la segunda evaluación PISA, la realizada en el año 2003, participaron los 30 países miembros de la OCDE⁵⁹⁷, así como otros 11 países asociados⁵⁹⁸. En el tercer estudio llevado a cabo en 2006 ya llegaron a participar 56 países.

En el estudio PISA del año 2000⁵⁹⁹, en el apartado de lectura, se constató que las niñas se implican más y de modo más variado que los niños en esa materia, utilizando más las bibliotecas y leyendo material más variado y exigente, mientras que los chicos de 15 años suelen optar por periódicos o cómics, y porque les resulta necesario para recopilar información para la realización de trabajos, por ejemplo⁶⁰⁰. De

⁵⁹⁴ ACEVEDO DÍAZ, “Las actitudes relacionadas con la ciencia y la tecnología en el estudio PISA 2006”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cádiz, vol. 4, núm. 3, septiembre, 2007, pp. 394-416.

⁵⁹⁵ SOLANO-FLORES, NELSON-BARBER, “On the cultural validity of science assessments. *Journal of Research in Science Teaching*”, 38 (5), mayo 2001, 553-573.

⁵⁹⁶ SOLANO-FLORES, CONTRERAS-NIÑO y BACKHOFF-ESCUADERO. “Traducción y adaptación de pruebas: Lecciones aprendidas y recomendaciones para países participantes en TIMSS, PISA y otras comparaciones internacionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2, año 2006. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-solano2.html> (05.XI.2019).

⁵⁹⁷ Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Finlandia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Islandia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía.

⁵⁹⁸ Brasil, Rusia, Hong Kong - China, Indonesia, Letonia, Liechtenstein, Macao - China, Serbia y Montenegro, Tailandia, Túnez y Uruguay.

⁵⁹⁹ OECD. “Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000”. París, OECD, 2001.

⁶⁰⁰ OECD. “Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000”. París. OECD, 2002.

hecho, en los estudios comentados se concluye, como estadísticamente significativo, que en todos los países europeos hay bastantes más chicas que chicos que consideran importante la lectura⁶⁰¹.

En el estudio PISA de 2006, evaluando a estudiantes más mayores que los estudios PIRLS –chicas y chicos de 15 años-, se mantuvo la superioridad de las niñas en rendimiento en lectura –con resultados excepcionalmente buenos⁶⁰²-, objetivándose diferencias muy significativas con respecto a los chicos en todos los países europeos que se sometieron a la prueba⁶⁰³. De hecho, en los resultados de esas pruebas PISA del año 2006 quedó reflejada la superioridad de las chicas, de media, para identificar cuestiones científicas, siendo sin embargo superiores los chicos en la explicación científica de esos fenómenos⁶⁰⁴.

Así, en el informe español del año 2012⁶⁰⁵, se refleja cómo, contrariamente a lo que se constata con el área de matemáticas⁶⁰⁶, en lectura las chicas obtienen significativos mejores resultados que los chicos. El promedio de la OCDE se sitúa en 38 puntos a favor de las chicas, aumentando la diferencia hasta los 43 puntos en el global de la Unión Europea. Llama la atención el buen resultado general de Finlandia tanto en las pruebas de 2012 como de 2015⁶⁰⁷ -debido probablemente a la constancia con que se ha mantenido en su tradición educativa propia⁶⁰⁸-, unido a que las alumnas obtienen de media alrededor de 62 puntos más que los alumnos. España arroja un resultado un poco inferior al resto de la OCDE: se constata una diferencia de 29 puntos de media, aunque con importantes diferencias entre Comunidades Autónomas, pues en Castilla León la diferencia es de 15 puntos, mientras que alcanza los 46 puntos de diferencia en Asturias.

Incluso en un mismo examen realizado en escuelas mixtas, queda reflejado que las niñas obtienen puntuaciones superiores a los niños en todas las competencias

⁶⁰¹ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 39.

⁶⁰² OECD. “PISA 2006: science competencies for tomorrow’s world”, Vol. 2 data, París, OECD, 2007.

⁶⁰³ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 34.

⁶⁰⁴ *Ibidem*, p. 38.

⁶⁰⁵ <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (02.IV.2019).

⁶⁰⁶ Véase el capítulo de este trabajo “Diferencias en intereses por los estudios de Ciencias y Tecnología”.

⁶⁰⁷ <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf> (02. IV.2019).

⁶⁰⁸ ENKVIST, *Op. Cit. La buena y la mala...*

lingüísticas: lengua inglesa (+3'50), lengua catalana (+4'76) y lengua castellana (+4'83)⁶⁰⁹. Y es que de hecho está constatado que las mujeres –sobre todo en la infancia- ostentan una mejor habilidad para las tareas del habla y del lenguaje⁶¹⁰.

Por su parte, los chicos son más proclives al retraso mental y pueden presentar más dificultades de aprendizaje que las chicas. Por ejemplo, es significativamente mayor el número de chicos afectados por dislexia⁶¹¹. Otro trastorno que afecta más a hombres que a mujeres es la tartamudez, en el que el 75 por ciento de los casos diagnosticados son niños⁶¹². El ejemplo más representativo de trastorno relacionado con el sexo es el del autismo. Podría decirse que el trastorno autista, y especialmente el Asperger, es consecuencia de llevar al extremo absoluto las características de sistematización, propiamente masculinas, combinadas con una prácticamente nula existencia de empatía, característica propiamente femenina⁶¹³. Es por ello por lo que el síndrome de Asperger afecta diez veces más a chicos que a chicas⁶¹⁴.

De hecho, uno de los principales estudios que sirve de apoyo a los defensores de la coeducación⁶¹⁵, es el realizado con las puntuaciones de las pruebas de lectura de más de 200.000 jóvenes de 15 años de más de 8.000 escuelas mixtas de todo el mundo. Este estudio concluye que son mejores los resultados de los varones que se encuentran rodeados por más de un 60% de mujeres, que los que se encuentran rodeados por

⁶⁰⁹ “Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya”. Programa de Cooperació Territorial PCT15 REDIE, financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, noviembre 2012. Disponible en: http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/documents22.pdf (03.IV.2020).

⁶¹⁰ KANSAKU y KITAZAWA. “Imaging studies on sex differences in the lateralization of language”, *Neuroscience Research*, núm. 41, 2001, pp. 333–337.

⁶¹¹ RUBIA, *Op. Cit. El sexo del cerebro...*, p. 172.

⁶¹² RUBIA, *Ibidem*, p. 180.

⁶¹³ BARON-COHEN, *La gran diferencia. Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Barcelona, Ed. Amat, 2005, p. 152.

⁶¹⁴ RUBIA, *Op. Cit. El sexo del cerebro...*, p. 173.

⁶¹⁵ PAHLKE, HYDE y ALLISON. “The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis”. *Psychological Bulletin*, núm.140 (4), febrero 2014. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/260089187_The_Effects_of_Single-Sex_Compared_With_Coeducational_Schooling_on_Students'_Performance_and_Attitudes_A_Meta-Analysis (24.IV.2020).

menos porcentaje de niñas. Es decir, la mayor presencia de niñas en el aula eleva el nivel de lectura de los niños que pertenecen a esa aula.

Por último, el hombre tiene una percepción más general de los estímulos, una visión más de conjunto, que podría decirse que le predispone a observar las cosas de lejos y a estudiar los medios que tiene a su disposición para alcanzar el objetivo que se ha marcado, sin reparar demasiado en detalles: el pensamiento masculino es más lógico, analítico y preciso⁶¹⁶. El sistema reticular de activación es el responsable de activar los lóbulos prefrontales y atraer nuestra atención. Los hombres necesitan estímulos mayores para activar el cerebro y su sistema reticular se habitúa a sus estímulos con mayor rapidez, por lo que requiere nuevos estímulos para mantenerse activado⁶¹⁷.

Sin embargo, la mujer, no repara tanto en las líneas generales y sí en los detalles, lo que le lleva a ser minuciosa no sólo en el percibir, sino también en el actuar, disponiendo de una psicomotricidad gruesa menos desarrollada⁶¹⁸. En las chicas, las áreas de control motor fino maduran entre 4 y 6 años antes que en los chicos: en éstos, las áreas del razonamiento abstracto y las de control motor grueso maduran entre 2 y 4 años antes que en las chicas⁶¹⁹.

Como ya se ha dicho, estructuralmente el cerebro de hombres y mujeres es diferente en pocos matices. Sin embargo, como se ha visto, sí existen diferencias funcionales que empiezan ya en la gestación, pues se sabe que la diferenciación de sexos empieza en el útero materno, debido a los efectos de las hormonas sexuales que masculinizan o feminizan el organismo en desarrollo. Según MOIR, los padres y educadores deben conocer que se establece una conexión incontrovertible entre cerebro, hormonas y emociones, para poder sacar lo mejor de cada niño⁶²⁰.

Varios estudios establecen que eso sucede en el primer trimestre de embarazo - muchos autores se refieren concretamente a la octava, incluso a la sexta semana de gestación-: la identidad de la persona se concreta por la acción de grandes cantidades de hormonas (la testosterona en los hombres y los estrógenos en las mujeres) que

⁶¹⁶ CALVO CHARRO, *Op. Cit. Guía para una educación diferenciada...*, p. 97.

⁶¹⁷ MOIR y JESSEL, *Op. Cit. Brain sex: The real...*

⁶¹⁸ CALVO CHARRO, *Op. Cit. Guía para una educación diferenciada...*, p. 101.

⁶¹⁹ MOIR y JESSEL, *Op. Cit. Brain sex: The real...*

⁶²⁰ www.brainsexmatters.com (28.III.2020).

generan diferencias cerebrales, químicas, estructurales y funcionales que orientan de modo diferente la formación del cerebro según el sexo⁶²¹ y cuyas consecuencias en la vida diaria, y muy especialmente en la educación, son de vital importancia⁶²².

De ese modo, las hormonas sexuales masculinas (la testosterona principalmente) empiezan a actuar sobre el cerebro del feto, disminuyendo el centro de comunicación, reduciendo el córtex de la audición y contribuyendo a hacer dos veces mayor la parte del cerebro que procesa la conducta sexual.

Es en ese momento, por tanto, cuando empiezan a aparecer diferencias entre los dos sexos, que se reflejarán posteriormente en los mecanismos sociales y las unidades cerebrales implicadas. La sociabilidad femenina -que es más integradora- se relaciona más estrechamente con el volumen del neocórtex, mientras que la sociabilidad masculina -que es más competitiva y combativa- se relaciona más con las unidades subcorticales -las asociadas con respuestas emocionales-.

Las hormonas esteroideas diferencian el cerebro masculino. La mayoría de las diferencias sexuales en el cerebro están programadas por los esteroides gonadales, durante un período crítico de desarrollo.

En los últimos veinticinco años, los investigadores han demostrado grandes diferencias en la organización del sistema nervioso autónomo. El sistema nervioso autónomo humano femenino se ve más influenciado por el sistema nervioso parasimpático, sistema que se estimula más por la acetilcolina que por la adrenalina⁶²³. Existen muchos estudios que han demostrado que el sistema nervioso simpático juega un mayor papel controlando las respuestas autónomas en los hombres, mientras que el sistema nervioso parasimpático juega un mayor papel en las mujeres⁶²⁴. Este resultado

⁶²¹ LLANES BERMEJO, *Op. Cit.* "Las bases de la convivencia...", p. 25.

⁶²² LIAÑO, *Cerebro de hombre, Cerebro de mujer*, Ediciones B, S. A., 1998.

⁶²³ Según SAX en "¿Por qué el género importa?", en VVAA, Coord. VIDAL RODÀ, *Op. Cit. Diferentes, iguales...*, p. 180, el sistema nervioso autónomo es el responsable de mantener la presión de la sangre, la temperatura del cuerpo, y la autorregulación de la constancia de las propiedades del organismo en general. El sistema nervioso autónomo se divide en dos: sistema nervioso simpático y sistema nervioso parasimpático. El sistema nervioso simpático es el responsable del aumento de la tasa cardíaca medido por la adrenalina, de la vasoconstricción, la dilatación de las pupilas, etc., que preparan al organismo para luchar o para huir. El sistema nervioso parasimpático media la digestión y hace decrecer la tasa cardíaca, dilata los vasos y aumenta la presión cutánea de la sangre como consecuencia de temperaturas más elevadas en el ambiente.

⁶²⁴ EVANS. "Gender differences in autonomic cardiovascular regulation: spectral, hormonal, and hemodynamic indexes". *Journal of Applied Physiology*, núm. 91, 2001, pp. 2611-2618.

se obtuvo en otro estudio, en el que los hombres mostraron más actividad que las mujeres en el sistema nervioso simpático como respuesta al estrés postural y al estrés de la presión fría⁶²⁵. Del mismo modo se llegó a esa conclusión en el estudio de la conducta de 67 hombres y mujeres, en el que se encontraron bastantes más influencias parasimpáticas en la dinámica de la tasa cardíaca de las mujeres que en la de los hombres⁶²⁶. Y del mismo modo sucedió al estudiar 276 hombres y mujeres sanos, concluyendo que existía menor influencia simpática en la dinámica de la tasa cardíaca en las mujeres en comparación con los hombres⁶²⁷. Y en el estudio con 89 hombres y mujeres sanos, los investigadores encontraron que éstas últimas tenían un perfil autónomo con menos actividad simpática y más actividad parasimpática que los hombres⁶²⁸.

Además de esta predominancia de la regulación vascular simpática en los hombres, en comparación con una dominante influencia parasimpática en las mujeres, es igualmente importante la diferente valencia afectiva asociada a estas dos divisiones del sistema nervioso autónomo: de este modo, cuando se expone a la mayoría de chicos jóvenes a amenazas y confrontaciones, sus sentidos se agudizan y sienten una excitante emoción; en cambio, cuando se expone a la mayoría de chicas jóvenes a amenazas y confrontaciones, se sienten mal⁶²⁹.

Estas diferencias neurofisiológicas de hombre y mujer implican diferentes formas de desempeñar las actividades que se les presentan, diversas maneras de integrarse en la sociedad, diferentes aportaciones personales que hacen a la sociedad, ya que hombre y mujer poseen maneras diferentes de pensar, de sentir y de ejercer su voluntad⁶³⁰.

⁶²⁵ SCHOEMACHER et al, "Gender affects sympathetic and hemodynamic response to postural stress", *American Journal of Physiology: heart and circulatory physiology*, núm, 281, 2001, pp. 2028-2035.

⁶²⁶ RYAN et al. "Gender and age-related differences in heart rate dynamics", *Journal of the American College of Cardiology*, núm. 24, 1994, pp. 1700-1707.

⁶²⁷ RAMAEKERS et al. "Heart rate variability and heart rate in healthy volunteers", *European Heart Journal*, núm. 19, 1998, pp. 1334-1341.

⁶²⁸ BARNETT, LIPSITZ et al. "Effects of age and gender on autonomic control of blood pressure dynamics", *Hypertension*, núm. 33, 1999, pp. 1195-1200.

⁶²⁹ SAX. *Op. Cit.* "¿Por qué el género...?", en VVAA, Coord. VIDAL RODÀ, *Op. Cit. Diferentes, iguales...*, p. 180.

⁶³⁰ LLANES BERMEJO, *Op. Cit.* "Las bases de la convivencia...", p. 26.

De este modo, también se ha constatado que los trastornos de alimentación están relacionados con la química hormonal y cerebral. La anorexia nerviosa, por ejemplo, está claramente vinculada al sexo femenino: más del 90% de las personas afectadas son mujeres de entre 12 y 25 años⁶³¹.

5.2.2 CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA DEL CONTEXTO CULTURAL, SOCIAL Y AMBIENTAL:

El segundo factor a tener en cuenta es el social y educacional. Por ejemplo, DEEK⁶³² considera que esas diferencias son el resultado de “*la interacción de la genética con el abanico de todas las experiencias que se tienen a lo largo de la vida*”. A medida que crecemos, vamos observando y adoptando normas de la sociedad sobre cómo actúan y se comportan los demás hombres y mujeres. SUBIRATS MARTORI es tajante al afirmar –como no puede ser de otra manera– que la biología ha demostrado que la diferencia sexual está en estrecha relación con el entorno, de modo que los estímulos sociales y culturales modifican nuestros comportamientos⁶³³. Para otra parte de la doctrina, sin embargo, es mediante el proceso de socialización diferencial, por el que hombres y mujeres aprenden, asumen e interiorizan desde la infancia y a lo largo de sus vidas estas atribuciones culturales, hasta el punto de que terminan por confundirlas con su propio “yo”, lo que condiciona su modo de pensar, sentir y actuar en función del sexo⁶³⁴.

Si hombres y mujeres partiésemos de una mejor comprensión de nuestros cerebros masculinos y femeninos, cómo se forman, cómo se modelan en la infancia y cómo llegan a ver la realidad durante la adolescencia, la juventud y la madurez, podríamos crear unas expectativas más realistas para ambos. Gran parte del conflicto que existe entre hombres y mujeres es debido a la incapacidad de comprender dichas diferencias innatas, las tendencias de sus cerebros y sus respuestas físicas a las

⁶³¹ RUBIA, *Op. Cit. El sexo del cerebro...*, p. 132.

⁶³² DEEK, *Girls will be girls*, New York, Hyperion, 2001, p. 187.

⁶³³ SUBIRATS MARTORI. *Op. Cit. “¿Coeducación o...? ...”*, p. 152.

⁶³⁴ TORRES SAN MIGUEL, “Nuevos retos para la escuela coeducativa. Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general”, *Tabanque Revista pedagógica*, Universidad de Valladolid, 2010, núm. 23, pp. 15-44.

hormonas que condicionan sus impulsos naturales y el modo de pensar, sentir y comunicarse.

Parece ser que es la convergencia entre factores genéticos, hormonales y epigenéticos la que induce y lleva a mantener la diferenciación entre los sexos. No cabe ninguna duda de que algunas de esas diferencias son innatas, pero otras proceden del entorno social y cultural y de estereotipos muy arraigados⁶³⁵.

Algunos autores pretenden restar importancia a esas diferencias genéticas para concluir que, con una “adecuada” (la que ellos consideran adecuada) educación, quedarán reducidas a nada⁶³⁶. Incluso llegan a firmar que no se nace mujer, sino que “se llega a ser mujer”⁶³⁷, considerando que así liberan a la mujer de lo que ellos llaman determinismo biológico, confundiendo lo que es realidad con el determinismo. Pero científicamente tiene poco fundamento.

A pesar de estos condicionantes biológicos y culturales, no hay duda en que la estructura cerebral sigue cambiando durante toda la vida, pues tiene gran capacidad de aprendizaje. El cerebro es mucho más plástico y cambiante de lo que creían los científicos hace décadas. Así, la educación, la experiencia y el entorno pueden ejercer una influencia conductual y biológica duradera a través de los cambios epigenéticos introducidos en el ADN. Pero en ningún caso puede admitirse que los hombres y las mujeres nazcan como tablas rasas en las que sólo la experiencia es la que va marcando la aparición de las personalidades masculina o femenina, sino que éstas parten de unas características biológicas⁶³⁸.

Por un lado, no se puede negar que los cerebros de los dos sexos están "integrados" de diferentes maneras. Pero tampoco se puede olvidar que el cerebro es muy plástico y, por tanto, se desarrolla en respuesta a cómo se usa. Es por ello que no

⁶³⁵ AGUILÓ, *Educación diferenciada: 50 respuestas para un debate*, Madrid, 2015, Digital Reasons. Disponible en:

https://books.google.es/books/about/Educaci%C3%B3n_diferenciada.html?id=yv4uCwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (02. IV.2019).

⁶³⁶ SUBIRATS MARTORI. *Op. Cit.* “¿Coeducación o...? ...”, p. 152. Manifiesta: “La discusión de fondo que habría que mantener no es la de la adecuación a las diferencias cerebrales (...). *Ya veremos, más tarde, si persisten o no las diferencias en sus cerebros y qué importancia tienen en el conjunto de su funcionamiento.*”

⁶³⁷ BEAUVOIR, *El segundo sexo*, 1949. Cit. por SUBIRATS MARTORI. *Op. Cit.* “Conquistar la igualdad...”.

⁶³⁸ CALVO CHARRO, *Op. Cit. Guía para una educación diferenciada...*, p. 29.

se puede negar que no todas las diferencias se deben atribuir a la diversa estructura cerebral del hombre y la mujer (que la hay, aunque sea mínima), o a la determinación biológica del sexo (que evidentemente la hay), sino que también hay diferencias en las conexiones que van surgiendo o disminuyendo debido a factores sociales y culturales, o con los estímulos que puedan recibir a lo largo de los años⁶³⁹. Es por ello que algunos autores mantienen que la educación diferenciada, en términos generales, es la que ofrece mejores resultados, puesto que en la educación no se deben ignorar esas diferencias; es más, consideran que obviarlas, las acentuaría, pues el cerebro es muy plástico, pero requiere de los estímulos adecuados⁶⁴⁰.

Según LLANES BERMEJO, “*el ser humano nace en total indigencia. Su desarrollo no sólo está condicionado por factores biológicos, sino también culturales, sociales o familiares. Somos por naturaleza un ser de cultura*”⁶⁴¹.

Según CAHILL⁶⁴², esas diferencias entre sexos sugieren la posibilidad de diseñar tratamientos específicos para el hombre y para la mujer en toda una serie de problemas que afectan a la sociedad, como pueden ser las adicciones, la esquizofrenia, el síndrome de estrés postraumático o la depresión y, además, continúa afirmando que, en toda investigación, deberá tenerse en cuenta el sexo de los sujetos al analizar los datos para no obtener unas conclusiones erróneas en los estudios.

Con el mismo fundamento, los defensores de la educación diferenciada plantean como necesario diseñar métodos pedagógicos separados para niños y para niñas, con base precisamente en esas diferencias que se objetivan en ambos sexos.

Con todo, y a pesar de esa aparente mejor predisposición del varón hacia las matemáticas –consta objetivado en estudios que se citan en este trabajo que en general los chicos obtienen mejores resultados que las chicas en escuelas mixtas en esa materia-, lo cierto es que estudios⁶⁴³ más recientes –desde principios de los años 90-

⁶³⁹ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁶⁴⁰ MOIR y JESSEL, *Op. Cit.* *Brain sex: The real...*

⁶⁴¹ LLANES BERMEJO, *Op. Cit.* “Las bases de la convivencia...”, p. 25.

⁶⁴² CAHILL. “His brain, her brain”. *Scientific American*, octubre, 2012, p. 292. Disponible en: <https://www.scientificamerican.com/article/his-brain-her-brain-2012-10-23/> (20.II.2019).

⁶⁴³ HANNA. “Reaching gender equity in mathematics education”. *The Educational Forum*, vol. 67(3), Spring 2003, pp. 204-214. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720309335034> (20.II.2019).

evidencian que esa diferencia en los resultados se ha aminorado⁶⁴⁴ con el paso del tiempo, probablemente debido precisamente a esa plasticidad del cerebro, pudiéndose concluir que esa predisposición del varón hacia las matemáticas tiene, sin duda, en parte también, un componente cultural o social y no sólo biológico.

Sin embargo, en cualquier caso, está científicamente probado que la naturaleza produce dos sexos con cualidades cognitivas diferentes que ni la terapia hormonal, ni la cirugía, ni la educación pueden cambiar la identidad del sexo (se podría decir que el sexo nace masculino o femenino y no se puede cambiar⁶⁴⁵).

⁶⁴⁴ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁶⁴⁵ RUBIA, *Op. Cit.* *El sexo del cerebro...*

6 PERSONAS DIFERENTES CON COMPORTAMIENTOS Y APTITUDES DIFERENTES.

Una de las principales defensoras del feminismo escribió en los comienzos de los años 80 una teoría –una “revolución científica de la psicología moral”⁶⁴⁶, ha llegado a denominarse-, que consiguió tan buena como mala crítica de los que apoyan este movimiento. GILLIGAN, creadora de la llamada Ética del cuidado⁶⁴⁷, comentando la diferenciación de los sexos masculino y femenino, concluyó que ambos sexos son complementarios –teoría, por tanto, contraria a la confrontación de los sexos⁶⁴⁸ -: las mujeres son más comprometidas, más cuidadosas y buscan el contacto con otras personas, lo que les lleva a tener mayor predisposición hacia las relaciones humanas. Respecto de los hombres, concluyó que están más orientados hacia el pensamiento abstracto y tienden a la separación, lo que les predispone hacia la búsqueda de sus logros personales y la subordinación de las relaciones⁶⁴⁹.

En ese sentido, se ha constatado que los varones fundamentan la elección de su carrera universitaria en el poder, el estatus, el éxito, la competitividad y el reto⁶⁵⁰ que su elección les pueda aportar, mientras que las mujeres tienden a fundamentar su decisión en valores más intrínsecos⁶⁵¹.

⁶⁴⁶ BENHABIB, “The generalized and the concrete other. The Kohlberg-Gilligan controversy and moral theory”. En *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*, New York, 1992, p. 148. Disponible en: <https://www.routledge.com/Situating-the-Self-Gender-Community-and-Postmodernism-in-Contemporary/Benhabib/p/book/9780415905473> (08.III.2019).

⁶⁴⁷ FASCIOLI. “Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan”. Revista Actio, núm. 12, diciembre 2010, pp. 41-57. Disponible en: <http://www.actio.fhuce.edu.uy/images/Textos/12/Fascioli12.pdf> (08.III.2019).

⁶⁴⁸ BENHABIB, “The generalized and the concrete other. The Kohlberg-Gilligan controversy and moral theory”. En *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*, New York, 1992, p. 153-154. Disponible en: <https://www.routledge.com/Situating-the-Self-Gender-Community-and-Postmodernism-in-Contemporary/Benhabib/p/book/9780415905473> (08.III.2019).

⁶⁴⁹ GILLIGAN, *In a different voice. Psychological theory and women’s development*. Cambridge, Harvard University Press, 1982. Traducción de UTRILLA UTRILLA, *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1986, pp. 258-260.

⁶⁵⁰ WHITEHEAD. “Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A-level”. *Educational Research*, 38, vol 2, 1996, pp 147-160.

⁶⁵¹ DAVEY. “The relationship between engineering and young women’s occupational priorities”. *Canadian Journal of Counseling*, 35, 2001, pp. 221-228.

Esta teoría de GILLIGAN, involuntariamente, ha sido una de las fuentes que ha inspirado los fundamentos de la educación diferenciada⁶⁵², pues abrió la caja de los vientos de Pandora y generó un movimiento académico sobre el “dilema de la diferencia”⁶⁵³.

Para desarrollar su teoría, Gilligan comenzó sus estudios en escuelas independientes privadas, concluyendo que la adolescencia es probablemente el período vital más importante del desarrollo femenino, “*un momento en el que las chicas corren el riesgo de anularse o desaparecer*”. Observó que las chicas eran más propensas a manifestar sus problemas psicológicos que los chicos, incluso con el riesgo de desarrollar una depresión o desórdenes alimenticios, por ejemplo; y que pueden tener con más facilidad una respuesta negativa a estímulos o factores estresantes que se les planteen en la primera adolescencia, reflejando una imagen más negativa de sí mismas que los chicos⁶⁵⁴.

En conclusión, los chicos y las chicas tienen distintos ritmos madurativos, así como diferentes métodos de aprendizaje, y distinto procesamiento de las emociones, de las motivaciones y de los intereses⁶⁵⁵. Académicamente, está demostrado que las niñas se concentran mejor y están más motivadas⁶⁵⁶.

En el ámbito estrictamente físico, se ha constatado que desde los tres años los niños controlan mejor la musculatura axial (la cercana al tronco), y las niñas la distal (la más alejada del tronco). Debido a esta diferencia, los niños son mejores y más habilidosos en la motricidad gruesa y en las acciones que requieren de la movilidad de grandes grupos musculares y de coordinación, mientras que las niñas tienen mejor motricidad fina, por lo que son mejores en tareas que requieren de precisión y movimientos controlados como la escritura⁶⁵⁷.

⁶⁵² SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁶⁵³ MINOW, *Making All the Difference*, Nueva York, Cornell University Press, 1990. Cit. por McMULLEN, “Book Review: Making all the Difference, by Martha Minow”, *Marquette Law Review*, vol. 74, Issue 2 Winter 1991. Disponible en: <http://scholarship.law.marquette.edu/mulr/vol74/iss2/4> (08.III.2019).

⁶⁵⁴ GILLIGAN. “Preface: Teaching Shakespeare’s sister: Notes from the underground of female adolescence”, en GILLIGAN; LYONS y HAMMER, *Making Connections*, Cambridge, Harvard University Press, 1990.

⁶⁵⁵ AGUILÓ, *Op. Cit. Educación diferenciada: 50 respuestas...*

⁶⁵⁶ PAHLKE, HYDE y ALLISON. *Op. Cit.* “The Effects of Single-Sex...”.

⁶⁵⁷ RUBIA, *Op. Cit. El sexo del cerebro...*

Es por ello que los partidarios de la educación diferenciada consideran que este método pedagógico es más sensible a las diferencias⁶⁵⁸ en el proceso de madurez de chicas y chicos⁶⁵⁹, y aporta una igualdad educativa para las niñas; proporcionándoles mejor rendimiento académico, mayor desarrollo de la competencia en matemáticas, ciencias y tecnología; así como un aumento de la autoestima⁶⁶⁰. De hecho, las aulas diferenciadas por sexo se implantaron de manera pionera en Dinamarca, a finales de los años 80, en un intento por dotar de un espacio propio a las chicas y de incrementar la confianza en sí mismas⁶⁶¹.

De este modo, la agrupación diferenciada por sexo se concibe como un recurso pedagógico más personalizado para el logro de una igualdad de oportunidades real entre los sexos⁶⁶² pues se transmite enseñanza y educación en general mediante un tratamiento pedagógico distinto en función de las necesidades de cada sexo, sin presuponer en absoluto que el sexo determine, en el futuro, la orientación académica, laboral o social de los alumnos o alumnas⁶⁶³.

Procedamos a continuación a comentar algunos estudios que objetivan y analizan esas diferencias.

⁶⁵⁸ ZILL, WEST, “Entering kindergarten: Findings from the condition of education 2000”. National Center for Education Statistics, Statistical Analysis Report, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, National Household Education Survey, Washington, DC, 2001, NCES 2001–035. Disponible en: <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001035.pdf> (12.IV.2020).

⁶⁵⁹ ZILL, COLLINS, WEST y HAUSKEN, “Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States”. National Center for Education Statistics, Statistical Analysis Report, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, National Household Education Survey, Washington, DC, octubre 1995, NCES 95-280. Disponible en: <https://nces.ed.gov/pubs95/95280.pdf> (12.IV.2020).

⁶⁶⁰ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁶⁶¹ KRUSE. “We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over. Single sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools”. 1992. *Gender and Education*, núm. 4 (2), pp. 81-103.

⁶⁶² GARCÍA GUTIÉRREZ, *Op. Cit.* “Igualdad de oportunidades...”, p. 477.

⁶⁶³ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación e Igualdad”.

6.1 ALGUNOS ESTUDIOS QUE DEMUESTRAN ESTOS COMPORTAMIENTOS DIFERENTES.

No hay duda de que se puede establecer una relación entre sexo y resultados académicos⁶⁶⁴. Además, está constatada también la existencia de estudios, grados, licenciaturas, carreras que son, en virtud de las preferencias de los alumnos, más femeninas que masculinas, y viceversa⁶⁶⁵. De hecho, se señala el sexo como el principal factor que influye en la elección académica⁶⁶⁶, existiendo objetivamente diferencias no sólo en la elección de carrera, sino también en el rendimiento⁶⁶⁷. Y también son muy diferentes –como ya se ha apuntado– las razones, los motivos, por los que hombres y mujeres escogen unos estudios u otros⁶⁶⁸, siendo habitualmente una causa intrínseca (el gusto) la motivación femenina, frente a una causa extrínseca (la importancia social o salarial) en los varones⁶⁶⁹. De hecho, es muy alta la tasa de abandono, por parte de mujeres, de estudios tradicionalmente poco elegidos por éstas⁶⁷⁰.

Los problemas que se han podido constatar en las escuelas son, entre otros, el fracaso escolar, los bajos niveles académicos, las dificultades de convivencia y cohesión social, las discriminaciones por razón de sexo, la reproducción de los estereotipos de este tipo, etc. Incluso, en lo que respecta a la metodología de la

⁶⁶⁴ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, Prólogo.

⁶⁶⁵ ZAMORA BONILLA y URSÚA. “¿Hay una “crisis de vocaciones” científico-tecnológicas? El tránsito de la Enseñanza Secundaria a la Universidad”. Madrid, FECYT, 2004.

⁶⁶⁶ CROXFORD, *Participation in science, engineering and technology of school and in higher education*. Centre for Educational Sociology. University of Edinburgh, 2002.

⁶⁶⁷ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, Prólogo.

⁶⁶⁸ PÉREZ TUCHO. La dicotomía ciencias/letras en la elección femenina de estudios universitarios. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia CIDE. 1993. Disponible en: <https://books.google.es/books?id=89UYBwAAQBAJ&pg=PA309&lpg=PA309&dq=perez+tucho+1993+ministerio+de+educaci%C3%B3n&source=bl&ots=-xD4fNxgnp&sig=ACfU3U2LYBzo-XkyfJJHa-9tn7xRJ4FGkQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjWmaviy6bmAhVMUxoKHU8iASMQ6AEwAHoECAkQAQ#v=onepage&q=perez%20tucho%201993%20ministerio%20de%20educaci%C3%B3n&f=false> (08.XII.2019).

⁶⁶⁹ VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. “Patrones actitudinales de la vocación científica y tecnológica en chicas y chicos de secundaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), núm. 50/4, 2009, pp. 1-15.

⁶⁷⁰ MAU. “Factors that influence persistence in science and engineering career aspirations”. *Career Development Quarterly*, vol. 51, 2003, pp. 234-243.

evaluación, parece haberse objetivado que los niños tienen más aptitud que las niñas para responder exámenes tipo test y exámenes que exigen respuestas largas⁶⁷¹. En general, se ha constatado que los varones son más propensos que las niñas a presentar problemas sociales y de comportamiento, pues los estudios muestran que las aulas que tienen mayor proporción de niños presentan más interrupciones; en cambio, en las que tienen mayor proporción de niñas se evidencia un ambiente más orientado al estudio⁶⁷². En un entorno mixto, los niños tienden más a distraerse⁶⁷³ que las niñas⁶⁷⁴, aunque éstas pueden sufrir más debido, entre otros motivos, a un aumento en el comportamiento perturbador⁶⁷⁵; en cualquier caso, la presencia constante del otro sexo siempre conlleva un ambiente presidido por mayor presión y distracción⁶⁷⁶.

Algunos científicos coinciden incluso en la opinión de que el aumento del fracaso escolar y de enfermedades psicológicas relacionadas como el TDAH o la anorexia pueden tener su origen, entre otras causas, en el desprecio a las diferencias sexuales, en concreto, a las diferencias en el aprendizaje: el cerebro femenino no sufre tantos problemas de atención debido a su énfasis en el desarrollo del hemisferio izquierdo y su mayor segregación de serotonina las hace menos proclives al trastorno de hiperactividad; por su parte, los chicos no tienen un ciclo sexual, ni la presión de estrógenos, progesterona y serotonina, por lo que sufren menos trastornos de la alimentación⁶⁷⁷.

Como ya se ha comentado anteriormente, es en la lectura donde encontramos la diferencia más evidente, por sexos, que se manifiesta en casi todos los países, cualquiera que sea el grupo de edad y curso evaluado, así como el programa de estudio. Son los varones los que presentan mayor probabilidad de padecer problemas

⁶⁷¹ GIPPS y MURPHY. "A fair test? Assessment, achievement and equity". *Open University Press*. Buckingham, Milton Keynes, 1994.

⁶⁷² PAHLKE, HYDE y ALLISON. *Op. Cit.* "The Effects of Single-Sex...".

⁶⁷³ COLEMAN, *The Adolescent Society*, Nueva York, Ed. FreePress, 1961.

⁶⁷⁴ HILL. "The Girl next door: The Effect of Opposite Gender Friends on High School Achievement". *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 7, núm. 3, julio 2015, pp. 147-177. Disponible en: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.20140030> (23.IV.2020).

⁶⁷⁵ FIGLIO. "Boys named Sue: disruptive Children and their Peers", NBER Working Paper, núm. 11277, abril 2005, pp. 376-394. Disponible en: <https://www.nber.org/papers/w11277.pdf> (02.IV.2020).

⁶⁷⁶ RAVITCH, "Why not a girl's school?", *New York Post*, september 1997, p. 29.

⁶⁷⁷ RUBIA, *Op. Cit. El sexo del cerebro...*, p. 132.

lectores⁶⁷⁸ -lo que lleva necesariamente a concluir que, en las propias pruebas de evaluación, la mayor presencia de datos que requieren mejores competencias en matemáticas favorece a los niños⁶⁷⁹, y la mayor presencia de datos que exigen mayor competencia lectora favorece a las niñas⁶⁸⁰ -.

Según datos emitidos por el Ministerio de Educación en el año 2008, en el curso escolar 2005-06 las carreras científicas y técnicas (física, matemáticas, geología, y carreras técnicas en general) son estudios realizados principalmente por varones (éstos son mayoría), siendo de mayoría femenina las carreras de servicio y letras (enfermería, magisterio, pedagogía, psicología, filología...). Del mismo modo, en el curso 2005-06, las mujeres fueron clara minoría en la modalidad de tecnología (21%) y mayoría en la modalidad de artes, sociales y humanidades (61%), existiendo equilibrio entre ambos sexos en la modalidad de ciencias –incluso es algo superior el rendimiento de las chicas en las denominadas ciencias de la vida-⁶⁸¹, en las distintas modalidades de Bachillerato que se ofrecen en la actualidad en España.

En el año 2009 SULLIVAN⁶⁸² resumió los resultados de un estudio longitudinal cuantitativo⁶⁸³ en el que, a partir de una muestra de 14716 alumnos de escuelas de todo tipo, se concluyó que los niños tienen un mayor concepto de sí mismo en matemáticas y ciencias en todo tipo de escuelas.

En matemáticas los resultados son similares para chicos y chicas hasta los 12 años, aventajando los chicos a las chicas a partir de esa edad, siendo valorable entre los estudiantes de un mismo programa e itinerario, y siendo especialmente significativa esa ventaja en los casos en los que chicos y chicas comparten el mismo centro y clase, comportando este hecho que las chicas tengan menos confianza en sí mismas en esa

⁶⁷⁸ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, Prólogo.

⁶⁷⁹ CLOSE y SHIEL. “Gender and PISA Mathematics: Irish results in context”. *European Educational Research Journal*, núm. 8 (1), 2009, pp. 20-33.

⁶⁸⁰ LAFONTAINE y MONSEUR, “Gender gap in comparative studies of reading comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference?”. *European Educational Research Journal*, núm. 8 (1), 2009, pp. 69-79.

⁶⁸¹ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 38.

⁶⁸² SULLIVAN. “Academic self-concept, gender and single-sex schooling”. *British Educational Research Journal*, 35 (2), 2009, p. 259-288.

⁶⁸³ National Child Development Study.

materia, y tiendan a no elegir, en la educación superior, estudios relacionados con las matemáticas, las ciencias y la tecnología⁶⁸⁴, como vamos a ver a continuación.

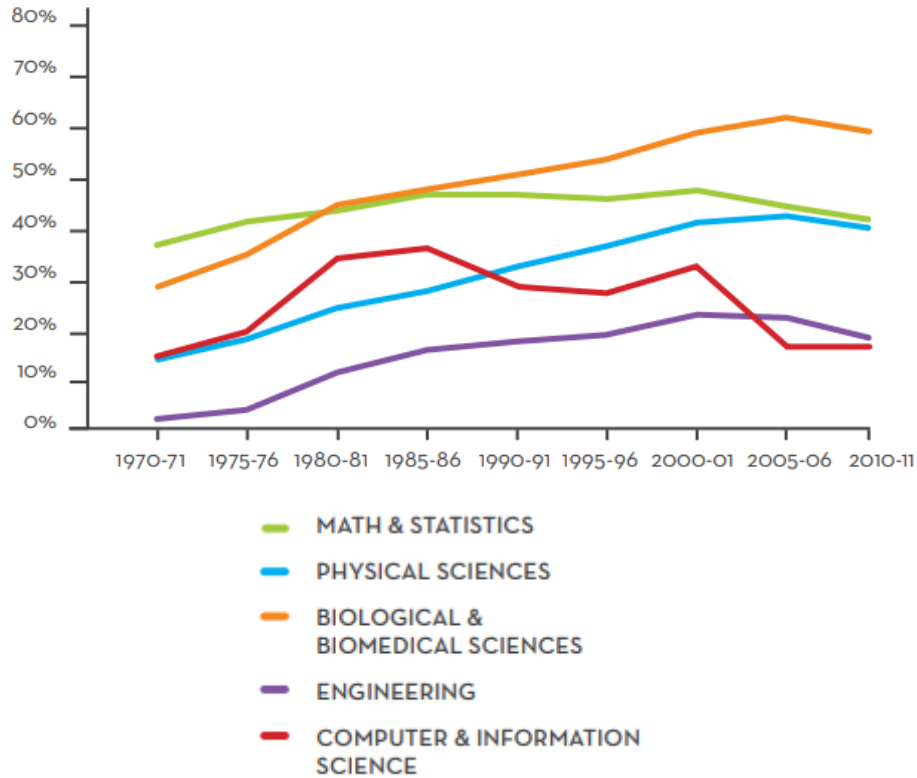


GRÁFICO 6: Porcentaje femenino de estudios universitarios entre los años 1970-2011 en EE. UU.⁶⁸⁵

6.1.1 DIFERENCIAS EN INTERESES POR LOS ESTUDIOS DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA.

No cabe ninguna duda de la importancia que se da a los conocimientos de Ciencia y Tecnología en la sociedad actual⁶⁸⁶, llegando a considerarlas esenciales en determinados aspectos de la vida⁶⁸⁷ -superando el ámbito laboral-, siendo útiles e

⁶⁸⁴ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 44.

⁶⁸⁵ Fuente: ASHCRAFT, EGER, FRIEND. “Girls in ir: the facts”. National Center for Women & Information Technology (NCWIT), 2012. Disponible en: http://www.ncwit.org/sites/default/files/resources/girlsinit_thefacts_fullreport2012.pdf (12.IV.2021).

⁶⁸⁶ ARANA ULI. “La importancia de la educación en la estrategia estatal de innovación”. *Aula Abierta*, vol. 38, núm. 2, 2010, pp. 41-52.

⁶⁸⁷ ROCARD, CSERMELY, JORDE, LENZEN, WALWERG-HENRIKSSON y HEMMO. “Science Education Now: A renewed Pedagogy for the Future of Europe”. (Informe Rocard). European

incluso necesarias en muchos ámbitos de la vida personal, en un “*mundo moldeado por una tecnología basada en la ciencia*”⁶⁸⁸.

Es indudable incluso la buena imagen que tienen las profesiones relacionadas con Ciencia y Tecnología. En un estudio llevado a cabo por la Comisión Europea⁶⁸⁹ se ha constatado que las tres profesiones mejor valoradas en Europa se encuentran entre las denominadas científicas o técnicas: la profesión mejor valorada es la de médico, con un 71’1 %; después la de científico en general, con un 44’9 %; y, en tercer lugar, la de ingeniero, con un 29’8 %.

Sin embargo, al mismo tiempo, se ha observado de un tiempo a esta parte que Europa está incurriendo en una crisis de vocaciones científicas⁶⁹⁰, motivo por el cual la Unión Europea convocó un Congreso bajo el lema “Europa necesita más científicos”⁶⁹¹ y el Consejo de Educación Europeo propuso “*aumentar al menos en un 15% el número de licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología, reduciendo el desequilibrio en la representación de hombres y mujeres*”⁶⁹².

Por su parte, en EE. UU. se planteó también dicha preocupación, concluyéndose con la necesidad de mejorar las experiencias educativas de los grupos de estudiantes más vulnerables en estas materias, que quedaron concretados en estos tres siguientes: los afroamericanos, los estudiantes de bajos recursos económicos y las mujeres⁶⁹³.

Commission, Community Research. Disponible en: https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf (28.X.2019).

⁶⁸⁸ “PISA 2015. Resultados clave”. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (20.III.2020).

⁶⁸⁹ https://europa.eu/rapid/press-release_IP-01-1240_es.htm (28.X.2019).

⁶⁹⁰ ZAMORA BONILLA. “Un estudio científico sobre la supuesta crisis de vocaciones científicas”. *Apuntes de ciencia y tecnología*, núm. 13, 2004, pp. 38-45.

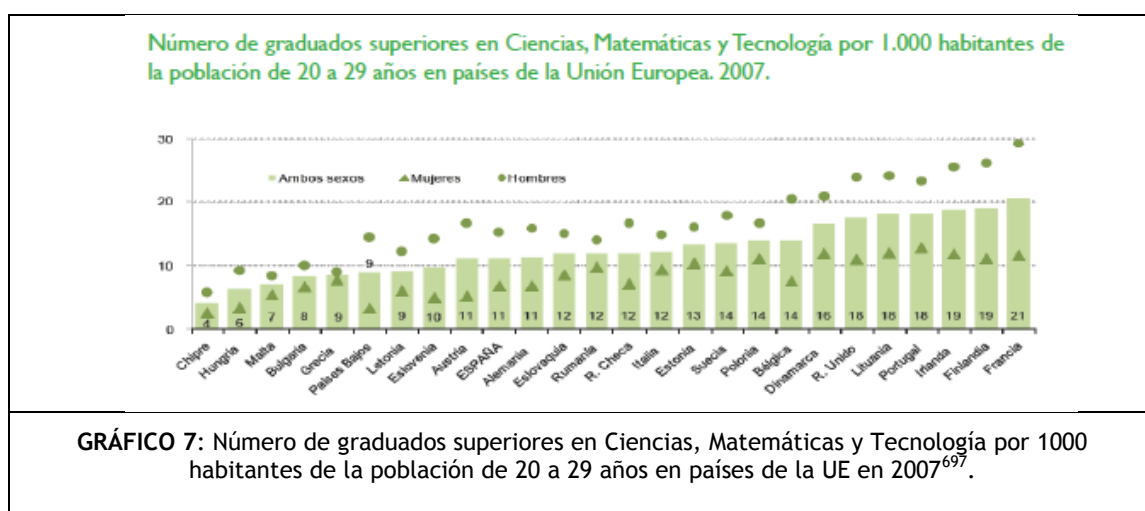
⁶⁹¹ GAGO, Coord. “Increasing human resources for science and technology in Europe, report presented at the European Community conference Europe Needs More Scientists”, Bruselas, 2 abril 2004. Disponible en: https://www.europea.eu.int/comm/research/conferences/2004/sciprof/publications_en.html (05.XI.2019).

⁶⁹² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11064> (28.X.2019).

⁶⁹³ CROSSWHITE, DOSSEY y FRYE. “Standars for School Mathematics: Vissions for Implementation”. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 20, núm. 5, noviembre 1989, pp. 513-522. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/749425> (02.V.2020).

Como ya se ha apuntado antes, precisamente uno de los estudios habitualmente poco elegidos por mujeres son los de Ciencia y Tecnología⁶⁹⁴, y estudios internacionales confirman las diferencias actitudinales entre chicas y chicos a la hora de enfrentarse a actividades propias de Ciencia y Tecnología⁶⁹⁵.

En Europa, se ha constatado que, en el campo de la Ciencia y Tecnología, las chicas con más frecuencia que los chicos, se ven como profesionales de la salud; y prácticamente en todos los países, éstos aspiran a ser informáticos, científicos o ingenieros más a menudo que las chicas⁶⁹⁶.



Considera la Comisión Europea que la diferencia de rendimiento en Matemáticas y Ciencias en la etapa escolar justifica la inferior representación de mujeres en estas áreas en los niveles superiores del sistema educativo, del mismo

⁶⁹⁴ VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. *Op. Cit.* “Patrones actitudinales...”.

⁶⁹⁵ SJOBERG. “Young People and science: Attitudes, values and priorities. Evidence from the ROSE project”. Paper presented at the EU’s Science and Society Forum, Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe. 8 a 11 marzo 2005, Bruselas. Disponible en: <https://www.ils.uio.no/english/rose/publications/english-presentations.html>. (20.III.2019).

⁶⁹⁶ “PISA 2015. Resultados clave”. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (20.III.2020).

⁶⁹⁷ Fuente: <http://www.easse.org/es/content/74/Amplia+las+opciones+profesionales/> (20.III.2019). Según los datos proporcionados por la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación con datos de Estadística de las Enseñanzas no universitarias del Ministerio de Educación; Estadística de la Enseñanza universitaria en España del Instituto Nacional de Estadística; Estimaciones de la población actual, Estimaciones intercensales 1991-2000, Base Censo 2001 del Instituto Nacional de Estadística; Eurostat (Cuestionario UOE, Indicadores estructurales de la Unión Europea); Sistema estatal de indicadores de la educación del Instituto de Evaluación.

modo que el inferior rendimiento de los chicos en lectura justifica la menor presencia de éstos en los estudios superiores de educación y humanidades en general⁶⁹⁸.

En los primeros años de discusión entre educación diferenciada y coeducación, uno de los pilares de los defensores de esta era la preocupación por el nivel escolar, rendimiento y aspiraciones de las niñas, considerando que debía ajustarse el desequilibrio de poder favorable a los chicos⁶⁹⁹, temiendo que la escuela diferenciada por sexos perjudicaría a las chicas, principalmente en las materias de matemáticas, ciencias naturales y habilidades manuales⁷⁰⁰.

Sin embargo, algunas investigaciones sobre educación mixta concluyeron lo contrario: que precisamente la coeducación podía incurrir en actitudes discriminatorias⁷⁰¹ entre los jóvenes⁷⁰² -ya fuera dentro o fuera del aula⁷⁰³-; o en desatenciones al sexo femenino⁷⁰⁴ (pues en ocasiones en las escuelas mixtas los docentes prestan mayor atención a los chicos⁷⁰⁵ y conceden mayor importancia a su aprendizaje⁷⁰⁶ y a su presencia⁷⁰⁷, reforzando los roles estereotípicos⁷⁰⁸); y se observó que las niñas no alcanzaban los objetivos académicos previstos para su edad en determinadas materias, principalmente en matemáticas y en ciencias. Así se objetivó,

⁶⁹⁸ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 33.

⁶⁹⁹ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 31.

⁷⁰⁰ VON MARTIAL, *Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule*, Köln, Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft 1987. Traducción de BARRIO MAESTRE, en *Coeducación y educación separada*, Pamplona, EUNSA, 2005, p. 22.

⁷⁰¹ KELLY. “The development of girls and boys’ attitudes to science: a longitudinal study”, *European Journal of Science Education*, núm. 8, 1986, pp. 399-412.

⁷⁰² BAIGORRI, MARTÍN y ROMERO, *Tecnología para chicos y chicas*, MEC, 1994.

⁷⁰³ GRAU y MARGENAT, “El juego y los modelos de género”, en MORENO (ed.), *Del silencio a la palabra*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, pp. 47-59.

⁷⁰⁴ BONILLA y MARTÍNEZ. “Análisis del currículum oculto de los modelos sexistas”, en MORENO (ed.), *Del silencio a la palabra*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, pp. 60-92.

⁷⁰⁵ KELLY. *Gender differences in teacher-pupil interaction: a meta-analytical review*, British Education-al Research Association Annual Conference, Bristol, 1986.

⁷⁰⁶ SUBIRATS MARTORI y BRULLET, *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer, Madrid, 1992.

⁷⁰⁷ EPSTEIN, ELLWOOD, HEY & MAW. *Failing boys? Issues in gender: and achievement*. Buckingham, 1998, Open University Press.

⁷⁰⁸ LEAL. “La comunicación en la escuela: entre decir y dar a entender”, en MORENO (ed.), *Del silencio a la palabra*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992, pp. 334-347.

sin ánimo de ser exhaustivos, en investigaciones como las de REED y OPPONG⁷⁰⁹; MEJÍA-MARTÍNEZ⁷¹⁰; BURTON⁷¹¹; FENNEMA y LEDER⁷¹²; TIEDEMANN⁷¹³; ACKER⁷¹⁴; ADAMSON, FOSTER, ROARK y REED⁷¹⁵; ALEMANY⁷¹⁶; GASKELL, McLAREN, OBERG y EYRE⁷¹⁷; SMAIL⁷¹⁸; así como en estudios de organizaciones internacionales oficiales⁷¹⁹.

Atendiendo a esta extensa literatura, en la última década del siglo XX, en EEUU se abrieron centros femeninos privados, con el principal objetivo de reducir la disminución de rendimiento académico de las niñas respecto a los niños en matemáticas, ciencia y tecnología⁷²⁰.

En Bélgica se ha constatado de hecho esa tendencia del hombre hacia las matemáticas y de la mujer hacia la lengua, y hacia los idiomas en general. Así, y aunque en ese país no existen prácticamente escuelas de educación diferenciada (y las pocas que hay son de titularidad privada), lo cierto es que de alguna manera los

⁷⁰⁹ REED y OPPONG. “Looking critically at teachers’ attention to equity in their classrooms”. *TME*, Monograph, 1, 2005, pp. 2-15. Cit. por ZAPATA CARDONA y ROCHA SALAMANCA. *Op. Cit.* “Equidad de género...”, p. 169.

⁷¹⁰ MEJÍA-MARTÍNEZ. “Él estudia, ella estudia: representaciones sociales de las matemáticas y de género”. Ponencia del Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires. Disponible en: http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/MUJERYEDUCACION/RLE3298_Mejia.pdf (20.III.2019).

⁷¹¹ BURTON. “Gender and Mathematics; an International Perspective”, Cassell Educational Limited, Londres, 1990, pp. 87-118. Cit. por SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁷¹² FENNEMA y LEDER. “Mathematics and Gender”. Teachers College Press, New York, 1990. Disponible en: http://archive.wceruw.org/nise/News_Activities/Forums/Fennemapaper.htm (20.III.2019).

⁷¹³ TIEDEMANN. “Gender-Related beliefs of teachers in elementary school mathematics”. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 2000, pp. 191-207. Cit. por ZAPATA CARDONA y ROCHA SALAMANCA. *Op. Cit.* “Equidad de género...”, p. 169.

⁷¹⁴ ACKER, Género y educación, Ed. Narcea, Madrid, 1995.

⁷¹⁵ ADAMSON, FOSTER, ROARK y REED. “Doing a Science Project. Gender Differences during Childhood”, *Journal of Research in Science Teaching*, núm. 35, 1998, pp. 845-858.

⁷¹⁶ ALEMANY, *Yo también he jugado con Electro-L (alumnas en enseñanza superior técnica)*, Instituto de la Mujer, Madrid, 1992.

⁷¹⁷ GASKELL, McLAREN, OBERG y EYRE, *The 1990 British Columbia mathematics assessment: Gender issues in student mathematics and science*, Ministry of Education, Victoria, 1993.

⁷¹⁸ SMAIL, *Cómo interesar a las chicas en las Ciencias de la Naturaleza*, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1991.

⁷¹⁹ *The Scientific Education of Girls*, Londres, UNESCO, Jessica Kingsley Publishers, 1995.). Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399147.pdf> (20.III.2019).

⁷²⁰ SALOMONE. “Rich kids, por kids, and the single-sex education debate”. *Akron Law Review*, núm. 34:1, pp. 209-229.

propios niños han acabado segregándose por sexo, en virtud de la elección de asignatura optativa que han elegido. De este modo, en la mayoría de los cursos en matemáticas el 80% son varones y, en cambio, en la asignatura de lengua alemana el 80% son mujeres. Por este motivo en ese país se han ido realizando estudios sobre clases diferenciadas en escuelas públicas, ya que se ha constatado que el hecho de poder escoger asignaturas ha dividido, de hecho, en ocasiones, las materias según el sexo, aunque en ese país la ley prohíbe desde 1970 la existencia de clases diferenciadas en centros públicos⁷²¹.

Del mismo modo, en Baviera (Alemania) se ha constatado que hay un 25% de escuelas públicas donde en determinadas materias optativas los alumnos son sólo chicos o sólo chicas⁷²².

En Australia se realizó una estadística en el año 2016 que mostró cómo sólo el 5,9% de las niñas de 12º grado eligieron estudiar física, en comparación con el 21% de los niños⁷²³ de ese mismo curso.

Como ya se ha comentado en otro apartado de este trabajo, los mejores resultados del varón sobre la mujer en matemáticas son evidentes, pero hay que valorarlos en su justa medida, pues algunas investigaciones más recientes concluyen que esas diferencias se han acortado con el paso del tiempo, lógicamente también con la integración casi absoluta de la mujer a la educación y al trabajo fuera del hogar, lo que lleva a pensar que esas diferencias en esa materia no son sólo resultado de una diferencia biológica, sino también de la estructura social⁷²⁴.

Sin embargo, lo que también se ha constatado en los resultados de pruebas académicas realizadas en Europa, es que a medida que los niños y las niñas crecen, aumentan las diferencias entre los sexos en la materia de matemáticas. De este modo, en el primer estudio TIMSS⁷²⁵, realizado en el año 1995, quedó patente que las diferencias en la materia de matemáticas entre niños y niñas de cuarto curso eran poco

⁷²¹ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

⁷²² “La educación diferenciada en el mundo. Una aportación a la cohesión social, la convivencia, la igualdad entre sexos y la excelencia académica en países avanzados”. EASSE, European Association Single-Sex Education, diciembre 2008. Disponible en: <https://www.yumpu.com/es/document/read/14251904/la-educacion-diferenciada-en-el-mundo> (06.XI.2020).

⁷²³ <https://www.goodeducation.com.au/single-sex-vs-coeducational-schools/> (13.II.2020).

⁷²⁴ HANNA. *Op. Cit.* “Reaching gender...”.

⁷²⁵ Trends in International Mathematics and Science Study.

significativas⁷²⁶. De igual manera, en octavo curso⁷²⁷, las diferencias entre ambos sexos eran también mínimas⁷²⁸, y no se hallaron diferencias en el rendimiento medio de los chicos y las chicas en ningún país que se sometió al examen, entre los años 1995 y 1999⁷²⁹. Sin embargo, en el último curso de secundaria se objetivó en los chicos un rendimiento medio superior que el de las chicas, y en matemáticas avanzadas los chicos superaban a las chicas en la mayoría de los países europeos⁷³⁰. El análisis de la evaluación de matemáticas de las pruebas TIMSS del año 2003 en cuarto y octavo cursos confirmó el mismo resultado que en años anteriores, a saber, que las diferencias entre chicos y chicas de esas edades eran insignificantes en la mayoría de los países⁷³¹.

SALOMONE⁷³² comenta algunos de esos estudios⁷³³, que señalan como una de las causas de ese resultado negativo de las mujeres en matemáticas la discriminación que ha vivido durante tantos años la mujer, que ha podido conducir incluso a que los profesores favorecieran a los varones en la interacción en clase, provocando que las niñas perdieran la autoestima -incluso hoy en día puede darse el caso de niños varones que intentan dominar el espacio de intervención de la clase, provocando que las chicas vean limitadas sus posibilidades de participar de un modo igual en las mismas⁷³⁴-. En

⁷²⁶ MULLIS, *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2000.

⁷²⁷ La comparación se pudo realizar a través de los resultados de las pruebas TIMSS de 1999.

⁷²⁸ *Op. Cit.* "Diferencias de género en los resultados...", p. 35.

⁷²⁹ MULLIS, *TIMSS 1999 International Mathematics Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2000.

⁷³⁰ *Op. Cit.* "Diferencias de género en los resultados...", p. 35.

⁷³¹ *Op. Cit.* "Diferencias de género en los resultados...", p. 36.

⁷³² SALOMONE. *Op. Cit.* "Igualdad y diferencia...".

⁷³³ SADKER, *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*, New York, Ed. Simon and Schuster, 1994.

WILKINSON y MARRETT, *Gender Influences in Classroom Interaction*, New York, Academic Press, Inc., 1985.

SPENDER y SARAH, *Learning to Lose: Sexism and Education*, Londres, The Women's Press, 1980.

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN EDUCATIONAL FOUNDATION, *Separated by Sex*, Washington, D.C. 1998.

⁷³⁴ AINLEY y DALY. "Participation in science course in the final year of high school in Australia: the influences of single-sex and coeducational schools", en *Gender in Policy and Practice: perspectives on Single-sex and Co-educational Schooling*, DATNOW y HUBBARD (Eds.), New York, Routledge and Falmer, 2002, pp. 243-262.

ausencia de niños, las niñas se sienten más libres a la hora de responder a las preguntas de clase, participando más activamente en ellas⁷³⁵, viéndose menos limitadas para participar en debates en el aula, sin que les afecte negativamente a los niños que van a escuelas diferenciadas, pues los varones parecen involucrarse igual de bien en el aula en ambos tipos de educación⁷³⁶. De hecho, en estudios en los que se ha concluido que la educación diferenciada favorece tanto a niños como a niñas, se ha objetivado que en los varones el efecto negativo es en gran medida impulsado por la exposición a compañeros de ambos sexos a nivel escolar en general, mientras que en las niñas el efecto negativo viene causado por la exposición a compañeros de ambos sexos dentro de la propia aula⁷³⁷.

Asimismo, se ha constatado que las clases de educación diferenciada favorecen el mantenimiento de la disciplina y facilitan a los profesores la gestión de los conflictos del aula⁷³⁸, ya que en ellas se desarrolla un clima con mayor sentido de comunidad⁷³⁹ y pertenencia⁷⁴⁰, fomentando el liderazgo tanto de las chicas como de los chicos⁷⁴¹.

En ese sentido, autores consideran que las clases mixtas en ocasiones pueden suponer un tratamiento diferencial entre chicos y chicas, potenciando de ese modo las desigualdades entre los sexos⁷⁴². De hecho, estudios concluyen que, en los mismos

⁷³⁵ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 31.

⁷³⁶ <https://www.goodeducation.com.au/single-sex-vs-coeducational-schools/> (13.II.2020).

⁷³⁷ DUSTMANN, KU y KWAK. “Why Are Single-Sex Schools Successful?”. *Labour Economics*, 2018, núm. 54, pp. 79-99. Disponible en: <https://koreauniv.pure.elsevier.com/en/publications/why-are-single-sex-schools-successful> (24.IV.2020).

⁷³⁸ FARRINGTON. “Epidemiology”, En *Handbook of juvenile delinquency*. QUAY, New York, John Wiley & Sons., 1987, pp. 33–61.

⁷³⁹ STREITMATTER. ”Perceptions of a single-sex class experience: Females and males see it differently”. Cit por DATNOW y HUBBARD, *Op. Cit. Gender in policy...*, pp. 212–226.

⁷⁴⁰ McGOUGH. “Romeboys”. *The New Republic*, diciembre 1991, pp. 13–16.

⁷⁴¹ CAMPBELL y SANDERS. “Assumptions and data behind the push for single-sex schooling”. Cit. por DATNOW y HUBBARD, *Op. Cit. Gender in policy...*, pp. 31–46.

⁷⁴² MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. “Single Sex versus Coeducational Schooling: A Systematic Review”. Report Produced under U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Policy and Program Studies Service. Contract. Núm. ED-01-CO-0055/0010. RMC Corporation. Washington. 2005. Disponible en: https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Single_Sex_LitReview_091905_0.pdf (13.II.2020).

centros, con el mismo itinerario educativo y el mismo programa, el rendimiento de las chicas tiende a ser inferior al de los chicos en matemáticas y ciencias⁷⁴³.

De hecho, no sólo ha quedado patente que chicas y chicos normalmente escogen programas de estudios diferentes, sino que además es significativa la mayoría de las chicas que eligen ramas de estudio más exigentes, de orientación académica, aunque sea de un perfil más humanístico, siendo la mayoría chicos los que eligen ramas profesionales⁷⁴⁴.

En ese sentido, y a pesar de que en muchas ocasiones profesorado y familias olvidan que las chicas necesitan una atención especial en la formación de Ciencia y Tecnología⁷⁴⁵, muchos autores⁷⁴⁶ no dudan en poner de manifiesto la importancia que tiene la actitud positiva (la necesidad de conseguir inculcar en los alumnos la curiosidad, interés y gusto por la ciencia⁷⁴⁷) con la que se transmite la educación científica escolar⁷⁴⁸, a la hora de conseguir un buen estímulo de la Ciencia y Tecnología entre el alumnado⁷⁴⁹, principalmente entre las mujeres, no sólo para superar los estereotipos que puedan existir⁷⁵⁰, sino también las tendencias innatas de uno y otro sexo, pues el sexo aparece como la principal variable que media en las actitudes en la Ciencia y Tecnología⁷⁵¹. De hecho, la OCDE considera que, para paliar ese problema, es en el colegio donde se debe presentar las ciencias de manera más positiva, “*como trampolín hacia nuevas fuentes de disfrute e interés*”⁷⁵².

⁷⁴³ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 40.

⁷⁴⁴ *Idem.*

⁷⁴⁵ GOUTHIER, MANZOLI y RAMANI, “Scientific careers and gender differences. A qualitative study”. *Journal of Science Communication*, 7 (1), 2008. Disponible en: <https://jcom.sissa.it/archive/07/01/Jcom0701%282008%29L01/> (último acceso 20.I.2021).

⁷⁴⁶ ALSOP, “Beyond Cartesian Dualism: Encountering Affect In The Teaching and Learning of Science”. *Dordrecht*. Springer, 2005.

⁷⁴⁷ VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. *Op. Cit.* “Patrones actitudinales...”.

⁷⁴⁸ VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. “Perfiles actitudinales de la elección de ciencias en secundaria según el sexo y el tipo de educación”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 9, núm. 1, 2010, pp. 242-260.

⁷⁴⁹ FENSHAM, *Beyond knowledge: Other Scientific as Outcomes for School Science Education*, 2004. Cit. por JANIUK y SAMONEK-MICIUK, “Science and Technology Education for a diverse world –dilemmas, needs and partnerships”. *XIth Symposium IOSTE Proceedings*. Lublin, Maria Curie Skłodowska University Press. pp. 23-25.

⁷⁵⁰ FRANCIS. “Is the Future Really Female? The Impact and Implications of Gender for 14-16 Years Olds’ Career Choices”. *Journal of Education and Work*, 15 (1), 2002, P. 75-88.

⁷⁵¹ CROXFORD, *Op. Cit.* *Participation in science...*

⁷⁵² “PISA 2015. Resultados clave”. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in->

A partir de los años 90, aunque se mantuvieron algunas diferencias importantes en los niveles más avanzados de matemáticas y ciencias de los niños sobre las niñas, se redujeron bastante las diferencias en los resultados en el rendimiento académico en general, sobre todo debido al aumento de programas especiales dirigidos principalmente a aumentar el rendimiento académico de las alumnas, especialmente en esas materias de matemáticas y ciencias. A tal fin, se pensó en las escuelas de educación diferenciada como solución para paliar esa diferencia en el rendimiento escolar de las niñas. Y el proyecto tuvo su fruto, pues se empezó a comprobar que, gracias a esas escuelas de educación diferenciada, había mayor número de niñas que cursaban más asignaturas de matemáticas y ciencias en el instituto y en la universidad, que obtenían mejores notas que los niños, incluso llegaba a haber más licenciadas que licenciados⁷⁵³. Así se ha constatado en Europa, en donde las mujeres son mayoría entre la población de estudiantes y de graduados universitarios en la mayor parte de los países⁷⁵⁴.

Observando cómo la educación diferenciada por sexos puede acabar favoreciendo la enseñanza y educación de las niñas, de este modo fue como la percepción de la problemática empezó a cambiar, detectándose otro problema⁷⁵⁵, casi meridianamente opuesto, como era el fracaso de la enseñanza para satisfacer las necesidades de los varones⁷⁵⁶, al objetivarse un bajo rendimiento de los chicos⁷⁵⁷ –la denominada crisis de masculinidad-. De hecho, en 2006 los chicos de Educación Secundaria de Suecia sólo alcanzaban el 90% de los resultados de las chicas, y en la

focus.pdf (20.III.2020).

⁷⁵³ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁷⁵⁴ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, Prólogo.

⁷⁵⁵ POLLACK, *Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood*, Nueva York, Random House, 1998. Traducción de PIPHER. Disponible en: https://www.goodreads.com/book/show/2745.Real_Boys (24.II.2020).

⁷⁵⁶ KINDLON y THOMPSON, *Raising Cain: Protecting the Emotional Life of Boys*, New York, Ballantine, 2000.

⁷⁵⁷ OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), 2001. “Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000”, OECD, Paris, 2001, p. 122. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691620.pdf> (24.II.2020).

enseñanza obligatoria obtenían mejores resultados académicos en todas las materias, excepto en Educación Física y Ciencias de la Salud⁷⁵⁸.

Sin embargo, para AGUILÓ⁷⁵⁹, en España, las diferencias en resultados académicos entre niñas y niños no se han acortado suficiente con el paso de los años, sino todo lo contrario, están aumentando, de acuerdo con los últimos datos PISA, y precisamente por haberse marginado la educación diferenciada en nuestro país. Afirma que, con un escenario actual en España de casi el 99% de centros mixtos, la brecha entre chicos y chicas está aumentando, lo que lleva a confirmar el fracaso de la escuela mixta en lo que se refiere a la lucha contra la desigualdad entre hombres y mujeres⁷⁶⁰. De hecho, según los datos PISA que analiza este autor en su obra, en España hay mayor diferencia entre chicos y chicas en matemáticas y ciencias que respecto a la OCDE y, sin embargo, la diferencia que existe a favor de las chicas en lectura es menor que comparativamente con los de la OCDE, como ya se ha puesto de manifiesto en otro apartado de este trabajo. En ese sentido, el Libro Blanco de Estudios de las Mujeres en las Universidades Españolas 1975-1991 recoge las deficiencias de nuestro sistema educativo⁷⁶¹.

A modo de ejemplo, resulta significativo que, en una materia como Ciencias, en la que no hay prácticamente diferencia entre las notas de los chicos y las de las chicas en los estudios PISA del año 2012, en España sin embargo los varones obtienen una puntuación media 7 puntos superior a la de las chicas: en comparación con el resto de la OCDE y de la Unión Europea: es una diferencia estadísticamente significativa⁷⁶², que hay que tener en cuenta al analizar ambos métodos pedagógicos de educación. En

⁷⁵⁸ “Gender differences in goal fulfilment and education choices”, Estocolmo, Skolverket (Swedish National Agency for Education), 2006, p. 97. Disponible en: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65648a/1553959642986/pdf1775.pdf> (24.II.2020).

⁷⁵⁹ AGUILÓ, *Op. Cit. Educación diferenciada: 50 respuestas...*

⁷⁶⁰

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (02.IV.2019).

⁷⁶¹ BALLARÍN DOMINGO, GALLEGO MÉNDEZ y MARTÍNEZ BENLLOCH, *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas (1975-1991)*, Libro Blanco, Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, núm. 44, 1995.

⁷⁶²

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (02.IV.2019).

2015, la diferencia en ciencias a favor de los chicos es de 6,6 puntos, de nuevo mayor que la del promedio de los países de la OCDE y que el total de la Unión Europea⁷⁶³.

Incluso en lectura, tarea en la que las niñas tradicionalmente han ido por delante del sexo masculino, ha quedado reflejado en los resultados de las pruebas PISA de 2015 que, de media, en los países de la OCDE, la diferencia en lectura a favor de las niñas disminuyó 12 puntos respecto a los datos de PISA de 2009, quedando patente que el rendimiento de los chicos mejoró y el de las chicas empeoró⁷⁶⁴.

Siguiendo con las diferencias entre los sexos en las materias de Ciencia y Tecnología, lo cierto es que los datos publicados son objetivos, y algunos son verdaderamente ilustrativos. De este modo se refleja en los resultados de las pruebas PISA: la evaluación PISA del año 2006 encontró diferencias significativas favorables a los chicos en el rendimiento medio en matemáticas en cerca de la mitad de los países europeos⁷⁶⁵; en el informe español del año 2012⁷⁶⁶ se constata cómo en matemáticas los chicos obtienen mejores resultados que las chicas en todos los países -11 puntos de promedio en los países de la OCDE y 8 puntos en la Unión Europea-, salvo en Islandia, Finlandia y Suecia, donde las chicas obtienen mejores resultados en esta materia, aunque con diferencias poco significativas. La mayor diferencia se presenta en países como Austria, Chile y Luxemburgo, que supera los 20 puntos. En España, la diferencia global es de 16 puntos a favor de los chicos en matemáticas; arrojando unos resultados muy heterogéneos por Comunidades Autónomas, siendo Cataluña la Comunidad Autónoma con mayor diferencia entre sexos (22 puntos), y Galicia la de menor diferencia (2 puntos).

En conclusión, se puede afirmar que en Europa los resultados educativos han ido empeorando en general en todos los países⁷⁶⁷, y en concreto se ha constatado de

⁷⁶³ <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/pisa2015preliminarok.pdf> (02.IV.2019).

⁷⁶⁴ <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf> (02.IV.2019).

⁷⁶⁵ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 36.

⁷⁶⁶

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310> (02.IV.2019).

⁷⁶⁷ ENKVIST, *Op. Cit. La buena y la mala...*

manera rotunda que en el campo de Ciencia y Tecnología las niñas tienen una concepción más débil de su capacidad⁷⁶⁸.

6.1.2 DIFERENCIAS EN INTERESES POR LOS ESTUDIOS DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN:

Un estudio de The National Centre for Women in Information Technology publicado en el año 2012⁷⁶⁹, llamó la atención sobre la falta de interés que el sexo femenino mostraba en tecnologías de la información y cómo es menos probable que éstas sigan una carrera universitaria de tecnologías de la información que los varones.

A pesar de que las niñas participan activamente de las nuevas tecnologías a nivel de usuario, el sexo femenino está subrepresentado en ocupaciones técnicas –lo que supone un perjuicio para las mujeres (por ser uno de los sectores mejor pagados de la industria⁷⁷⁰), pero también afecta a la innovación tecnológica, pues esa industria no se beneficia de la aportación femenina (lo que, sin duda, ampliaría el abanico de aportaciones)-, a pesar de que la industria informática es una de las que está creciendo más rápidamente en EEUU⁷⁷¹.

En concreto, en EE. UU. se estima que entre 2010 y 2020 ha habido 1'4 millones de puestos de trabajo vacantes relacionados con la informática, de los que sólo se han podido cubrir satisfactoriamente un 30% de ellos: la aportación de la mujer a ese ámbito hubiera sido fundamental⁷⁷².

Según el citado estudio realizado en 2012, las niñas de EEUU refieren haber tenido mucha menor formación y experiencia informática que los niños en la etapa de secundaria. En el siguiente cuadro se refleja la media de la proporción de estudiantes que refieren haber asistido con rendimiento a clases de formación sobre esta materia durante los años 1999-2011.

⁷⁶⁸ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 11.

⁷⁶⁹ ASHCRAFT, EGER, FRIEND. *Op. Cit.* “Girls in ir...”.

⁷⁷⁰ *Current Population Survey, Detailed Occupations by Sex and Race*. U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, 2010. Disponible en: <https://www.bls.gov/cps/demographics.htm> (12.IV.2021).

⁷⁷¹ *Occupational Projections 2010-2020*. U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, 2010. Disponible en: <https://www.bls.gov/cps/demographics.htm> (12.IV.2021).

⁷⁷² SIMARD, HENDERSON, GILMARTIN, SCHIEBINGER y WHITNEY, *Climbing the Technical Ladder: Obstacles and Solutions for Mid-Level Women in Technology*, Palo Alto, Anita Borg Institute and Clayman Institute, University of Stanford, 2008.

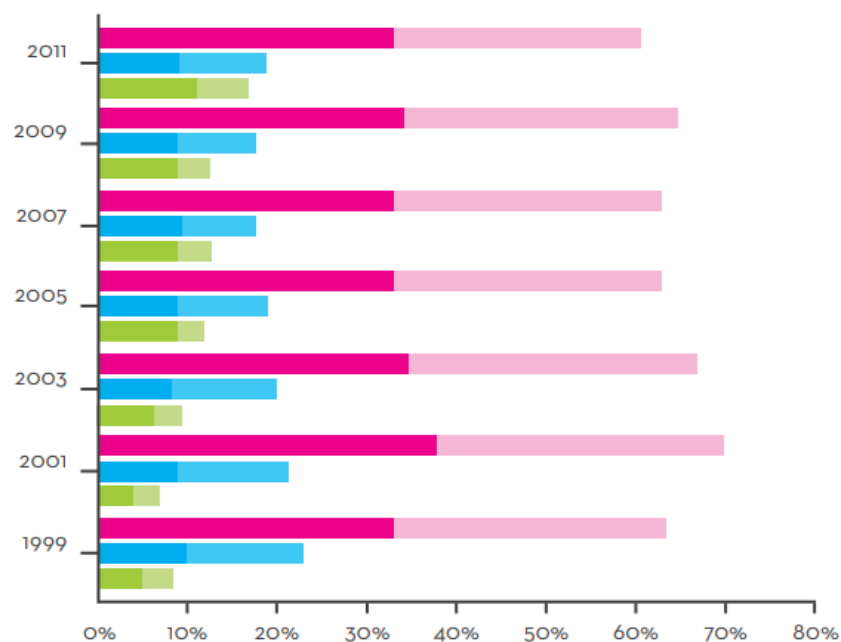


GRÁFICO 8: Comparación de la proporción de estudiantes (distinguiendo hombres y mujeres) que han asistido a clases de formación informática, en los cursos 1999-2011⁷⁷³.

Otro dato importante a tener en cuenta y que refleja las diferencias en intereses por los estudios de Ciencia y Tecnología entre niñas y niños es la baja participación de aquéllas en Intel Science and Engineering Fair (ISEF)⁷⁷⁴, feria sobre Ciencia e Ingeniería que cada año reparte más de 4 millones de dólares en premios y becas a aproximadamente 1500 de los mejores estudiantes de EE. UU.: la participación de las niñas en proyectos de informática en esa feria es del 17%, la más baja en comparación con la participación femenina en otras asignaturas en ese mismo congreso.

Del mismo modo, la participación de chicas en las Tecnologías de la Información es muy reducida, comparada con la participación de los chicos:

⁷⁷³ Fuente: ASHCRAFT, EGER, FRIEND. *Op. Cit.* “Girls in ir...”.

⁷⁷⁴ <https://www.societyforscience.org/isef/> (14.IV.2021).

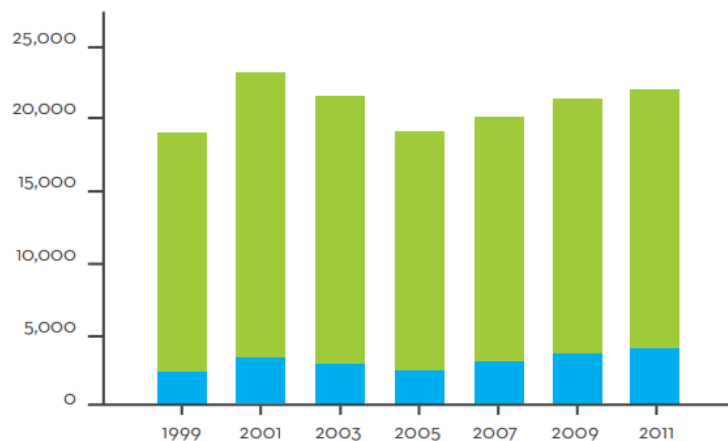


GRÁFICO 9: Comparación de la proporción de estudiantes (distinguiendo hombres -en verde- y mujeres -en azul-) que han asistido a clases de formación informática, en los cursos 1999-2011⁷⁷⁵.

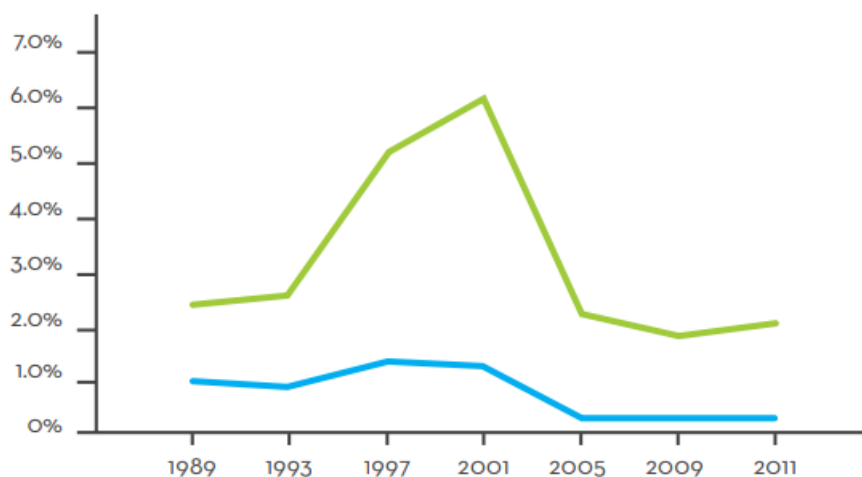


GRÁFICO 10: Comparación de la proporción de estudiantes preuniversitarios de EE. UU. (distinguiendo hombres -en verde- y mujeres -en azul-) que tenían intención de especializarse en informática, durante los cursos 1989-2011⁷⁷⁶.

A raíz de ese estudio que se realizó en 2012, profesoras de las universidades de la *Monash University* y *La Trobe University*, de Australia realizaron una investigación⁷⁷⁷ que, en primer lugar, encontró dos posibles causas de ese problema: la primera, los planes de estudios; la segunda, la forma en que se les muestran a las niñas las

⁷⁷⁵ Fuente: ASHCRAFT, EGER, FRIEND. *Op. Cit.* "Girls in ir...".

⁷⁷⁶ Fuente: *Idem.*

⁷⁷⁷ CRAIG, FISHER y LANG. "ICT and Girls: The Need for a Large Scale Intervention Programme". ACIS, 2007 Proceedings. 36. Disponible en: <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=acis2007> (07.V.2020).

tecnologías y se les enseña a trabajar con ellas. Una vez detectadas esas causas, la investigación desarrolló un plan de estudios de un semestre que se llevó a cabo durante cuatro años entre niñas de 14 a 16 años. El programa se aplicó en 9 escuelas de Secundaria estatales y una escuela independiente de Nueva Gales del Sur, de las que siete eran mixtas y tres eran sólo femeninas. El plan de estudios fue diseñado para llamar la atención de las tecnologías en las niñas, aumentar su confianza en éstas y alentarlas en la elección de estas materias y continuar en ellas, mediante el diseño de materiales que fueran más atractivos para las niñas, entre los que destacaron los trabajos en equipo y creativos. De este modo, a las chicas se les dio la opción de hacer películas –desde confeccionar el guión hasta editarlo- y de crear logotipos para el programa (que denominaron Divas digitales), utilizando para ello una variedad de software y habilidades de diseño. Durante esos cuatro años, se recopilaron datos de las niñas mediante encuestas –con 265 preguntas- realizadas antes de la aplicación del programa y otras 199 respuestas obtenidas después de la aplicación del plan, así como mediante entrevistas mantenidas con los profesores. A la finalización de la aplicación del plan de estudios se pudo constatar que el programa tuvo resultados muy positivos entre las niñas. Además, los resultados indicaron que la confianza de las niñas hacia las tecnologías de la información mejoró después de la aplicación del programa, y su interés en tecnologías de la información había aumentado, así como su interés por estudiar algún grado relacionado con éstas, dejando de pensar que eran estudios sólo para hombres. En conclusión: en la encuesta posterior al programa, el 76% de las niñas indicaron que tenían más confianza y eran menos propensas al desánimo ante problemas que pudieran surgir con el uso de las tecnologías; el 51% de las niñas manifestaron que su idea sobre los ordenadores, y las tecnologías de información en general, había cambiado. Asimismo, en la encuesta previa al programa, el 43% de las niñas dijeron que todo lo relacionado con las tecnologías de la información era un trabajo aburrido y el 21% dijo que no les gustaría un trabajo relacionado con ellas. En la encuesta posterior al programa, en el 51% de las niñas las respuestas a estas dos cuestiones habían cambiado.

Por tanto, queda patente que la capacidad, el modo de enfrentarse y relacionarse con las tecnologías de la información en niñas y en niños es distinta, por lo que aporta más y mejores salidas académicas y profesionales la puesta al alcance de esas materias ajustando el método de aprendizaje a las necesidades de cada sexo.

7 EL MÉTODO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA.

7.1 CONCEPTO.

La educación diferenciada es un modelo pedagógico que consiste en la escolarización separada de niños y de niñas, es decir, escolarizar niños y niñas en distintos centros educativos, o por clases dentro de un mismo centro escolar⁷⁷⁸ (en todas o en algunas asignaturas), a fin de obtener mayores y mejores resultados académicos y formativos en general. No consiste en *segregar* –verbo que connota no sólo separación sino marginación⁷⁷⁹ y trasluce además un claro tono peyorativo⁷⁸⁰–, que sería sinónimo de discriminar, que es separar por sexos para dar un trato de inferioridad a uno de los sexos, sobre el otro⁷⁸¹, con intención de marginar⁷⁸². De hecho, del verbo *segregar* se desprende que habría un perjuicio en el bagaje formativo de uno de los grupos⁷⁸³, lo que no sólo no sucede en los centros de educación diferenciada, sino que incluso podría ser más beneficiosa para el menor, y podría llegar a obtener mejores resultados⁷⁸⁴. No se trata de *segregar*, tal y como se ha utilizado históricamente este término –y lo sigue utilizando peyorativamente parte de la doctrina, haciendo un uso forzado, incluso torticero de este término⁷⁸⁵–, puesto que eso supondría, en palabras de un tribunal federal norteamericano, “*causar o forzar la separación de un grupo (como sucedió con la separación racial o por clase social) del resto de la sociedad*”⁷⁸⁶.

⁷⁷⁸ “Qué es educación diferenciada”, *Boletín de International Organization for the Development of Freedom Education (OIDEF)*, núm. 10, enero, 2006, p. 2.

⁷⁷⁹ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “Legalidad vigente y...”.

⁷⁸⁰ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

⁷⁸¹ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* “Educación diferenciada, una opción...”, p. 26.

⁷⁸² BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.* “Hacia la consolidación de la constitucionalidad...”.

⁷⁸³ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

⁷⁸⁴ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación e Igualdad”.

⁷⁸⁵ PRIETO ÁLVAREZ, “Recensión del libro *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*”. *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 175, 2016, pp. 421-426.

⁷⁸⁶ Sentencia caso A. N. A. ex rel. S. F. A. v. Breckinridge County Board of Education, 833 F. Supp. 2d. 673, 678 (W. D. Ky.2011).

Atendiendo a la definición que realiza el Comisionado para los Derechos Humanos del Consejo de Europa⁷⁸⁷, al *segregar* se provoca un “*daño serio a las oportunidades de aprendizaje producido por el aislamiento o la carencia de inclusión en el sistema ordinario de enseñanza*”, sin que el citado Comisionado incluya la educación diferenciada como uno de los posibles elementos de segregación⁷⁸⁸.

El objetivo prioritario de la educación diferenciada actual es precisamente el contrario: partiendo de las diferencias entre los sexos, las acepta como enriquecedoras⁷⁸⁹, eliminando las discriminaciones⁷⁹⁰, luchando por alcanzar el objetivo de la igualdad de oportunidades⁷⁹¹, en definitiva, “*la igualdad es la meta, pero hay muchas vías para alcanzarla*”⁷⁹². Se debe encontrar el equilibrio entre el reconocimiento de la diferencia y la garantía de la igualdad de oportunidades entre sexos⁷⁹³.

Podría definirse la educación diferenciada como un *refinado instrumento de atención a la diversidad para maximizar los beneficios del aprendizaje separado para ambos sexos*⁷⁹⁴.

El objetivo, por tanto, de la educación diferenciada es lograr el más alto rendimiento académico, el más alto desarrollo humano con el crecimiento de las virtudes y la optimización de la persona⁷⁹⁵, superando las desigualdades sociales⁷⁹⁶ y las jerarquías⁷⁹⁷ culturales entre hombres y mujeres⁷⁹⁸.

⁷⁸⁷ Fighting school segregation in Europe through inclusive education. Disponible en: <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-aposi/168073fb65> (última consulta 21.VI.2021).

⁷⁸⁸ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación y valores superiores...”.

⁷⁸⁹ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

⁷⁹⁰ GUARISCO, *Single-sex Schools and gender roles: barrier or breakthrough?*, 19 may 2010. Disponible en: http://www.luc.edu/law/archive/child/childed_forum/pdfs/2010_student_papers/Chrissy_Guarisco.pdf. (11.X.2020).

⁷⁹¹ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* “Educación diferenciada, una opción...”, p. 26.

⁷⁹² STABINER, *All Girls: Single-Sex Education and Why It Matters*. Cit. por CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

⁷⁹³ GURIAN. “Learning and Gender”. *American School Board Journal*, 2006. Disponible en: <http://www.easse.org/es/content/320/Educaci%C3%B3n+diferenciada%3A+Algunas+razones+educativas> (20.III.2020).

⁷⁹⁴ VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. “La vocación científica y tecnológica de las chicas en secundaria y la educación diferenciada”. *Bordón*, 60 (3), 2008, pp. 149-163.

⁷⁹⁵ AHEDO RUIZ. “El fundamento antropológico de la educación diferenciada”. *Estudios sobre educación*, 2015, vol. 28, pp. 155-170. Disponible en:

La enseñanza diferenciada por sexos no está acotada a una ideología ni a una religión, ni siquiera a una creencia o tendencia⁷⁹⁹, pues políticos de muy diferentes tendencias son partidarios de este método pedagógico⁸⁰⁰, encontrando apoyos tanto entre las que se conocen como posturas conservadoras como entre los conocidos como progresistas⁸⁰¹. Dentro de estos últimos, se encuentran también movimientos feministas⁸⁰², como ya hemos indicado anteriormente –que podría decirse que son los defensores de las ideas que algunos autores (contrarios a la educación diferenciada) critican denominándolas *fantasías feministas*⁸⁰³-. Además, entre los movimientos feministas que defienden la educación diferenciada, existe una corriente –con escasos seguidores- que mantiene el discurso feminista de la diferencia⁸⁰⁴, que se plantea la necesidad de que existan escuelas de educación diferenciada, para fomentar entre los niños y las niñas los planteamientos feministas⁸⁰⁵. Desde nuestro punto de vista, éste es un planteamiento ciertamente estrecho y erróneo, como lo es en general el feminismo de la diferencia, pues acabaría discriminando a los niños varones. Debemos recordar aquí que los movimientos y pensamientos feministas se dividen en dos vertientes: feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia, manteniendo este último que

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/38945/1/201506%20ESE%2028%20%282015%29%20-7.pdf> (07.V.2020).

⁷⁹⁶ CALVO CHARRO, *Educando para la igualdad*, Pamplona, Ed. EUNSA, 2011.

⁷⁹⁷ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Escolarización homogénea por razón del sexo y derecho fundamental a la educación en libertad”. *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 154, 2012, pp. 78-80.

⁷⁹⁸ DE LOS MOZOS TOUYA, “Exigencias de la igualdad en la educación y legitimidad de especializaciones no discriminatorias”, *Persona y Derecho*, núm. 50, 2004.

⁷⁹⁹ MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducational...”.

⁸⁰⁰ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

⁸⁰¹ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 31.

⁸⁰² HOFF SOMMERS, *The War against boys: How Misguided Feminism is Harming our young men*, Nueva York, Ed. Simon & Schuster, 2000.

⁸⁰³ McCALL, *Girls, Single-Sex Schools, and Postfeminist Fantasies*. Nueva York, Ed. Routledge, 2019, p. 17.

⁸⁰⁴ SALOMONE, *Feminist Voices in the Debate over Single_Sex Schooling: Finding Common Ground*, 11, Mich J. Gender & L., 63,65, 2004. Cit. por CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

⁸⁰⁵ URRUZOLA. *Op. Cit.* “La educación de las niñas...”.

las capacidades de las mujeres son superiores a las de los hombres⁸⁰⁶, lo que es tan discriminatorio como mantener la superioridad del sexo masculino sobre el femenino.

Los defensores de la educación diferenciada defienden la libertad de elección de modelo educativo, considerando que se deben fomentar por igual ambos modelos educativos, a fin de conseguir mayor eficacia y resultados favorables en la educación de los niños. En ese sentido, NOGUÉS⁸⁰⁷ considera que deben buscarse recursos educativos que palién las diferencias entre chicos y chicas, consiguiendo de ese modo un equilibrio educativo entre la experiencia emocional y el ejercicio de la racionalidad. Del mismo modo, CALVO CHARRO considera que, partiendo de las diferencias naturales o biológicas existentes entre niñas y niños, por medio del método de la educación diferenciada se intenta buscar la igualdad⁸⁰⁸, “*superando los obstáculos y la discriminación que supone el ignorar o despreciar tales diferencias*” que deben ser atendidas, ya sea para optimizar al máximo las potencias propias de cada sexo, ya sea para encauzar las tendencias o inclinaciones innatas⁸⁰⁹, o para adquirir las aptitudes o habilidades de las que se escasea o se tienen menos desarrolladas⁸¹⁰.

Según algunos expertos, precisamente en eso radica la clave del éxito de la educación diferenciada: en buscar -y luchar por encontrarlo- el equilibrio entre el reconocimiento de la diferencia y la garantía de la igualdad entre los sexos⁸¹¹; lograr la igualdad es uno de sus objetivos⁸¹².

Son distintas las razones que han llevado a buscar en la educación diferenciada una solución a los importantes problemas que se han detectado en la educación⁸¹³,

⁸⁰⁶ RUBIO CASTRO. “El feminismo de la diferencia: los argumentos de una igualdad compleja”. Revista de Estudios Políticos (Nueva Época), octubre-diciembre 1990, Núm. 70, pp. 185-207.

⁸⁰⁷ NOGUÉS, *Sexo, cerebro y género: diferencias y horizonte de igualdad*. Barcelona, Ed. Paidós. Fundació Vidal i Barraquer, 2003, p. 56.

⁸⁰⁸ CALVO CHARRO, *Op. Cit. Guía para una educación diferenciada...*, p. 57.

⁸⁰⁹ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* “Educación diferenciada, una opción...”, p. 27.

⁸¹⁰ SÁNCHEZ ARCO. “La educación diferenciada en Primaria, ¿se puede llamar coeducación?”. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2012, vol. 1, pp. 76-79. Disponible en: <http://www.ugr.es/~miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.10-Sanchez.pdf> (07.V.2020).

⁸¹¹ GURIAN. *Op. Cit.* “Learning and...”.

⁸¹² GURIAN, *Successful single sex classrooms*. Cit. por CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

⁸¹³ “Single Sex versus Coeducation Schooling: A Systematic Review”. Report Produced under U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Policy and Program Studies Service. Contract. RMC Corporation. Washington. 2005. Disponible en: <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/index.html> (24.III.2020).

como son el fracaso escolar, los bajos niveles académicos, las dificultades de convivencia⁸¹⁴ –superando la apariencia⁸¹⁵ física⁸¹⁶ en las relaciones⁸¹⁷- y las de cohesión social –principalmente de las minorías⁸¹⁸ más desfavorecidas⁸¹⁹-, las discriminaciones por razón de sexo⁸²⁰ y la reproducción de los estereotipos originados por éste en la escuela⁸²¹. Para dar respuesta a todo este elenco de problemas son muchos los países que han desarrollado programas innovadores de atención a la diversidad basadas en la educación separada de niñas y niños⁸²², ya que la apuesta generalizada que se ha hecho por la coeducación no ha conseguido plenamente la eliminación de las discriminaciones sexistas⁸²³.

Otro modelo pedagógico es el de la coeducación, en el que alumnos de ambos sexos se reúnen⁸²⁴ y comparten no sólo centro escolar, con todas las estancias de éste,

⁸¹⁴ HIGGS, *G-d in the stadium: Sports and religion in America*, University Press of Kentucky, Lexington, 1995.

⁸¹⁵ SALOMONE. *Same, Different, Equal: Rethinking Single-Sex Schooling*. Yale University Press, New Haven, 2003.

⁸¹⁶ LEE y BRICK, “Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes”, *Journal of Educational Psychology*, núm. 78, 1986, pp. 381-395.

⁸¹⁷ FINN. *Sex differences in educational outcomes: A cross-national study*. Sex Roles, núm. 6, 1980, pp. 9-25.

⁸¹⁸ FOSTER y PEELE, “Teaching black males: Lessons from the experts”. En *African American males in school and society: Practices and policies for effective education*, POLITE y DAVIS, Teachers College Press, Nueva York, 1999, pp. 8–19. También en “100 Black Men of America”, Eagle Academy Foundation. Young Men Mentoring Institute. 100 Black Men of Obama Inc. Disponible en: <https://eafny.org/about-us/mission-history/> (02.IX.2020).

⁸¹⁹ DATNOW, HUBBARD & CONCHAS. “How context mediates policy: The implications of single gender public schooling in California”. *Teachers College Record*, núm. 103, 2001, pp. 184-206.

⁸²⁰ SCHRODT. “¿Enseñanza unisex o educación mixta?”. *Ágora IX: modelos alternativos de formación*, Cedefop Panorama series, 51, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2002. Disponible en: https://www.oei.es/historico/.../modelos_altenativos_formacion_cedefop.pdf (02.IV.2020).

⁸²¹ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

⁸²² VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. *Op. Cit.* “Perfiles actitudinales...”.

⁸²³ FIZE, *Les pièges de la mixité scolaire*, París, Presses de la Renaissance, 2003. Disponible en: <https://books.openedition.org/enseditions/1796> (15.III.2020).

⁸²⁴ GORDILLO. “Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao”. *Educación*, 2013, XXII, 43, pp. 91-112. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/257656370_Agrupamiento_escolar_y_frecuencia_de_conductas_disruptivas_en_estudiantes_de_segundo_grado_de_educacion_secundaria_del_Callao (07.V.2020).

sino también aula y clases⁸²⁵; dándoles a ambos sexos una educación idéntica⁸²⁶. La coeducación procura garantizar la igualdad con la socialización de ambos sexos, mediante la convivencia continua de ambos⁸²⁷. Consideran que, aun partiendo y aceptando las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, no admiten la educación diferenciada, porque rechazan los estereotipos sexistas y la estructura jerárquica que coloca al hombre sobre la mujer, que consideran presentes en ese tipo de educación diferenciada: definen la coeducación como aquella que reciben chicos y chicas –igual- en un entorno sin los roles que la sociedad prescribe para cada sexo⁸²⁸. SIMÓN RODRÍGUEZ la define como “*un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados*”⁸²⁹. Para BONAL, se trata de adoptar unas medidas pedagógicas que fomenten unas habilidades e ignoren otras, a fin de evitar los estereotipos originados por razón del sexo⁸³⁰. Otra definen la escuela coeducativa en clave de panacea, como aquella “en la que se corrigen y eliminan todo tipo de desigualdades y mecanismos discriminatorios para que el alumnado pueda desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real”⁸³¹.

Habitualmente, los defensores de la coeducación no defienden la libertad de elección de modelo educativo, ni siquiera la coexistencia de ambos modelos educativos, sino que pretenden la primacía de la educación mixta sobre la diferenciada –si no ya la extinción de ésta última-, negando la posibilidad de elección entre ambos

⁸²⁵ GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ. “Régimen jurídico de la educación diferenciada en España”. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 31, 2013, p. 2.

⁸²⁶ BREUSE, *La coeducación y la enseñanza mixta*, Madrid, Ed. Marova, 1972, p. 35.

⁸²⁷ AHEDO RUIZ. *Op. Cit.* “El fundamento antropológico...”.

⁸²⁸ CROSATO, MORANDI y SATTI. “Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges (proyecto TAGS para la Asociación Europea de Autoridades Locales y Regionales para el Aprendizaje Permanente EARLALL). Comisión Europea. Bruselas. 2005, p. 65.

⁸²⁹ SIMÓN RODRÍGUEZ, “Tiempos y espacios para la coeducación” en *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Coord. SANTOS GUERRA, Barcelona, Ed. Graó, 2000, pp. 33-34.

⁸³⁰ BONAL, *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Barcelona, Ed. Graó, 1997, p. 40.

⁸³¹ TORRES SAN MIGUEL, *Op. Cit.* “Nuevos retos para la escuela...”.

métodos -limitando injustificadamente la libertad de elección-⁸³². Consideran a la escuela coeducativa como única legítima transmisora de la igualdad en función del sexo⁸³³. Como si la coeducación fuera la única opción posible compatible con nuestro sistema educativo, obviando que hay otras opciones posibles, y la educación diferenciada es una de ellas⁸³⁴. Algunos llegan a referirse a la educación diferenciada como un adoctrinamiento, al considerar que ésta pretende construir una doctrina nueva, prescindiendo de una parte de la realidad social⁸³⁵. No se trata de demostrar la supuesta superioridad de la escuela segregada por sexos, como irónicamente refiere parte de la doctrina⁸³⁶; se trata de fomentar la libertad de educación.

Sin embargo, lo que pretende la educación diferenciada es aportar un elevado respeto hacia el otro sexo, partiendo de un conocimiento sosegado de uno mismo para, más tarde, con la personalidad ya definida, relacionarse equilibradamente y con la naturalidad y el respeto que merece, con el otro sexo⁸³⁷.

La razón de esta diferenciación radica en la existencia de los diferentes ritmos madurativos de chicos y de chicas⁸³⁸ que ya se han comentado, así como el distinto modo de aprender de unos y otras, que hace que, para alcanzar un máximo resultado, se ofrezca una educación más acorde con las necesidades de cada uno de ellos, atendiendo particularmente a la diversidad⁸³⁹. De hecho, como comentaremos más adelante, se ha constatado en Europa que la ventaja en matemáticas en favor de los niños se agudiza entre estudiantes que siguen el mismo programa de estudios⁸⁴⁰.

⁸³² VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

⁸³³ BALLARÍN DOMINGO. “¿Se enseña coeducación en la Universidad?”. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, Atlánticas, 2017, vol 2, núm. 1, pp. 7-31. Disponible en: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21843/Atl%C3%A1nticas_2_2017_2.pdf (07.V.2020).

⁸³⁴ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

⁸³⁵ SALAZAR BENÍTEZ, “Educación diferenciada por razón de sexo y derecho a la educación. Sobre la inconstitucionalidad de la reforma del artículo 84.3 de la LOE”. *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 106, 2016, pp. 451-478.

⁸³⁶ SUBIRATS MARTORI. *Op. Cit.* “¿Coeducación o...? ...”, p. 152.

⁸³⁷ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* *Guía para una educación diferenciada...*, p. 24.

⁸³⁸ NUEVO LÓPEZ, *La constitución educativa del pluralismo: una aproximación desde la teoría de los derechos fundamentales*, Madrid, UNED, 2010, p. 141.

⁸³⁹ “Qué es educación diferenciada”, *Boletín de International Organization for the Development of Freedom Education (OIDEF)*, núm. 10, enero, 2006, p. 2.

⁸⁴⁰ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 11.

El método pedagógico de la educación diferenciada pretende que niños y niñas aprendan lo mismo, pero recorriendo distintas sendas en el proceso de adquisición de conocimientos⁸⁴¹, con el propósito de que los docentes puedan desarrollar estrategias de aula más adaptadas a uno u otro sexo⁸⁴², utilizando los métodos más adecuados y asequibles para cada sexo⁸⁴³. De hecho, la propia Comisión Europea recomienda a los países de la Unión Europea tener en cuenta las diferencias que se constatan objetivamente entre los sexos, para mejorar los resultados educativos de cada país⁸⁴⁴.

Puede equipararse a lo que la UNESCO ha denominado *equidad de género*, en lugar de buscar y aplicar la *igualdad de género*. Igualdad no es sinónimo de igualar⁸⁴⁵. La UNESCO se refiere a la igualdad como aquella que implica un trato completamente igualitario para todos, hombres y mujeres; sin embargo, define la equidad como el trato imparcial –equivalente en derechos, prestaciones, obligaciones y oportunidades- que se presta a todos, hombres y mujeres, que será en ocasiones igual para todos, y en otras ocasiones diferente, en función de sus respectivas necesidades⁸⁴⁶. O, lo que es lo mismo, MAGNO y SILOVA definen la educación basada en la igualdad como aquella que reciben todos los estudiantes por igual, con el mismo tipo de intervención, procedimiento, y en el mismo momento. Sin embargo, estos autores abogan por la educación basada en la equidad, asumiendo las diferencias entre los sexos, para conseguir unos resultados educativos más justos⁸⁴⁷, teniendo como eje central la aceptación de la persona, de sus capacidades y la valoración de lo diverso⁸⁴⁸.

Se puede decir que la educación diferenciada es un sistema pedagógico –hoy en día se puede calificar como una apuesta pedagógica⁸⁴⁹; para parte de la doctrina es

⁸⁴¹ HAWLEY. “About boys’ schools: A progressive case for an ancient form”. *Teachers College Record*, núm. 92, 1991, p. 443.

⁸⁴² *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 31.

⁸⁴³ VIDAL RODÀ, *Op. Cit. Diferentes, iguales...*, p. 14.

⁸⁴⁴ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, Prólogo.

⁸⁴⁵ SUBIRATS MARTORI y TOMÉ GONZÁLEZ, *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*, Barcelona, Ed. Octaedro, 2007, pp. 45-46.

⁸⁴⁶ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa (19.II.2020).

⁸⁴⁷ “Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union”. *International Journal of Educational Development*. 2007. Núm. 27, pp. 647-660.

⁸⁴⁸ MONASTERIO MARTÍN, GONZÁLEZ GUERRERO, GARCÍA GONZÁLEZ, *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*, Madrid, Ed. Catarata, 2011, p. 109.

⁸⁴⁹ AGUILÓ, *Op. Cit. Educación diferenciada: 50 respuestas...*

incluso una de las innovaciones pedagógicas más eficaces de los últimos tiempos⁸⁵⁰- que, “*partiendo de la igualdad de niños y niñas en derechos y deberes, dignidad y humanidad, reconoce, sin embargo, la existencia de una serie de diferencias innatas propias de cada sexo y las aprovecha para optimizar sus potencialidades y garantizar así una igualdad de oportunidades real*”⁸⁵¹. Justificación –que la masculinidad y la feminidad son rasgos innatos, constitutivos de la persona, motivo por el cual requieren una atención específica- de la que parten también ALCÁZAR CANO y MARTOS NAVARRO al afirmar que tener en cuenta esas diferencias, partiendo de su idéntica dignidad personal, es clave en la enseñanza⁸⁵².

Se trata, por tanto, de abordar de distintas maneras un mismo proyecto educativo –sin que el resultado tenga que ser distinto para ambos sexos-, aplicando los mecanismos más adecuados a cada sexo –que es lo que hace que el resultado sea más satisfactorio y eficaz-. No se trata sólo de conseguir mejores resultados, sino sobre todo de facilitar el acceso a esos mejores resultados a más personas, por utilizar unos medios más accesibles a más personas (según su sexo).

En cualquier caso, y a pesar de que parte de la doctrina mantiene que los centros de educación diferenciada incumplen la legislación en materia educativa y violan la prohibición constitucional de no discriminación⁸⁵³, y que no debería permitirse este modelo educativo por considerar la escuela mixta como la institución igualitaria por excelencia⁸⁵⁴, y calificar la educación diferenciada como una nueva forma de desigualdad educativa⁸⁵⁵, que sólo puede conducir a una sociedad en que hombres y mujeres tengan características, hábitos y emociones distintas, que les

⁸⁵⁰ GURIAN, *Op. Cit. Successful single sex...*. Cit. por CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

⁸⁵¹ CALVO CHARRO, *Op. Cit. Guía para una educación diferenciada...*, p. 21.

⁸⁵² ALCÁZAR CANO y MARTOS NAVARRO, *Algunas reflexiones sobre la educación diferenciada por sexos*, Pamplona, Ed. Eunsa Astrolabio, 2005, p. 89.

⁸⁵³ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...” , p. 121.

⁸⁵⁴ FERNÁNDEZ ENGUITA, *La escuela a examen (Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*, Madrid, EUDEMA, S. A. (Ediciones de la Universidad Complutense, S. A.), 1990. Disponible en: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33218537/La_escuela_a_examen__ed_1991.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%20\(25.III.2020\)](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33218537/La_escuela_a_examen__ed_1991.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%20(25.III.2020)).

⁸⁵⁵ FERNÁNDEZ ENGUITA y LEVIN. “Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa”. *Revista de Educación*, núm. 289, 1989, pp. 49-64.

encaminen hacia papeles sociales diferentes, en función de los roles sexuales⁸⁵⁶, lo cierto es que debemos partir sin ningún género de dudas de que la educación diferenciada por sexo no es discriminatoria⁸⁵⁷, en virtud del artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, de 1960⁸⁵⁸. Y ello es así porque el principio de igualdad del artículo 14 de la CE no prohíbe toda diferencia de trato⁸⁵⁹, porque no toda diferencia de trato –legítima diversidad⁸⁶⁰- supone discriminación⁸⁶¹, como tiene declarado nuestro Tribunal Constitucional⁸⁶² cuando ha afirmado que “*lo proclamado en el artículo 9.2 de la CE puede exigir un mínimo de desigualdad formal para progresar hacia la consecución de la igualdad sustancial*”⁸⁶³, o incluso puede considerarse conveniente “*diferenciar situaciones distintas y darles un tratamiento diverso, siempre que no vulnere otros preceptos constitucionales y que no vaya contra la esencia del principio de igualdad*”⁸⁶⁴, , y siempre que tenga una justificación objetiva y sea razonable la proporcionalidad entre medios y fines a conseguir⁸⁶⁵.

7.2 VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA.

Podríamos decir que, dentro de un conjunto uniforme -desde el punto de vista del sexo-, la educación diferenciada atiende mejor a la diversidad⁸⁶⁶. , potencia al

⁸⁵⁶ SUBIRATS MARTORI. *Op. Cit.* “¿Coeducación o...? ...”, p. 152.

⁸⁵⁷ COTINO HUESO, *Op. Cit.* *El derecho a la educación...*, p. 267.

⁸⁵⁸ Recordemos que la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza fue aprobada el 14 de diciembre de 1960 por la UNESCO y suscrita por España, y dispone expresamente en el artículo 2 que no será considerada como discriminación “la creación y mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separado por los alumnos de sexo masculino y por los de sexo femenino”. En 1999, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU ratificó este artículo 2.

⁸⁵⁹ STC 25/1989, de 3 de febrero.

⁸⁶⁰ DE LOS MOZOS TOUYA, *Op. Cit.* “Exigencias de la igualdad...”.

⁸⁶¹ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “Escolarización homogénea...”, pp. 78-80.

⁸⁶² CARMONA CUENCA, “El principio de igualdad material en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional”. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, núm. 84, Abril-Junio 1994.

⁸⁶³ Vid., entre otras, las STC114/1983, de 6 de diciembre; STC 98/1985, de 29 de julio; STC 19/1988, de 16 de febrero.

⁸⁶⁴ STC 65/1983, de 21 de julio.

⁸⁶⁵ STC 25/1989, de 3 de febrero.

⁸⁶⁶ CALVO CHARRO, *Los niños con los niños, las niñas con las niñas...El derecho a una educación diferenciada*. Córdoba, Ed. Almuzara, 2005, p. 123.

máximo las capacidades de cada persona⁸⁶⁷ y ofrece más oportunidades, pues facilita una atención más personalizada para cada caso particular⁸⁶⁸, acomodándose a las necesidades educativas de cada alumno⁸⁶⁹, evitando –y superando– tendencias educativas uniformadoras⁸⁷⁰ -ningún modelo es perfecto para todos los alumnos⁸⁷¹-, que no dejan de ser reductivas⁸⁷² y, de alguna manera, resultan anticuadas. Con este tipo de educación, más personalizada, se da la oportunidad a los alumnos de que puedan ser ellos mismos, florezcan plenamente, desarrollándose sin presiones⁸⁷³. Al mismo tiempo, aporta a los alumnos modelos positivos⁸⁷⁴ de su mismo sexo⁸⁷⁵.

Como ya se ha comentado anteriormente, la tendencia actual es considerar que la educación diferenciada proporciona tanto a chicas como a chicos mayor libertad en la elección de materias no asociadas tradicionalmente con su sexo⁸⁷⁶. Aunque habitualmente se considera a la educación diferenciada como más favorecedora para las niñas que para los niños, lo cierto es que en las pruebas PISA del año 2012⁸⁷⁷, en el resultado de Corea del Sur, los datos reflejan que los alumnos varones de centros de educación diferenciada son más aventajados que las niñas de ese tipo de centros, y por supuesto que los de centros mixtos, rompiéndose así la tendencia generalizada a creer que la educación diferenciada beneficia a las niñas. En cualquier caso, de lo que no cabe duda es de que, como han concluido investigadores de la Universidad de

⁸⁶⁷ VIDAL RODÀ, *Op. Cit. Diferentes, iguales...*, p. 13.

⁸⁶⁸ ALCÁZAR CANO y MARTOS NAVARRO, *Op. Cit. Algunas reflexiones sobre...*, p. 108.

⁸⁶⁹ SPIELHAGEN y KOHL, “School Choice Or threat to Civil Liberties?”, en SPIELHAGEN (ed.), *Debating single sex education: separate an equal?* Second Edition: Rowman & Littlefield Education, pp. 9-24. Cit. por CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

⁸⁷⁰ VIDAL RODÀ, *Op. Cit. Diferentes, iguales...*, p. 13.

⁸⁷¹ GUARISCO, *Op. Cit. Single-sex Schools...*

⁸⁷² PIATT, “Gender Segregation in the Public Schools; Opportunity, Inequality, or Both”, 2009, 11 *Scholar*, 561-575. Cit. por CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

⁸⁷³ CAMPS BANSELL, “La educación diferenciada por sexos y la cultura escolar”, en *Nuevo Paradigma Escolar, Educación Single Sex o diferenciada*, Ed. Logos, 2012, pp. 17-38.

⁸⁷⁴ HANSON. “Do boys get a square deal in school?”. *Education*, núm. 79, 1959, pp. 597–598.

⁸⁷⁵ TIDBALL y KISTIAKOWSKY. “Baccalaureate origins of American scientists and scholars”. *Science*, núm. 193, agosto 1976, pp. 646–652.

⁸⁷⁶ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 85.

⁸⁷⁷ <https://www.magisnet.com/2013/05/los-alumnos-de-diferenciada-rinden-ms-sin-que-importe-su-nivel-social/> (05.V.2020).

Cambridge, la educación diferenciada ofrece mayor espacio a las chicas⁸⁷⁸ y contribuye a aumentar su autoestima⁸⁷⁹ –en este aspecto el método pedagógico de la educación diferenciada parece claramente favorecedor para las niñas⁸⁸⁰- y fomenta el esfuerzo y la superación en los varones, al no tener que preocuparse por su imagen⁸⁸¹ como estudiantes⁸⁸², llegando incluso a favorecer más a las niñas que pertenecen a minorías⁸⁸³, incluso a las más desfavorecidas⁸⁸⁴. De este modo, se considera que la educación diferenciada contribuye a mejorar la motivación, el comportamiento y el rendimiento, tanto de los chicos como de las chicas⁸⁸⁵, pero sobre todo es muy favorecedor para la autoestima⁸⁸⁶ de las chicas y el concepto que tienen de sí mismas⁸⁸⁷. Incluso se ha constatado ese resultado favorable para las niñas en resultados académicos contrastados de determinadas materias⁸⁸⁸.

En ese sentido, en la actualidad se está haciendo usual un nuevo concepto en el ámbito pedagógico, que es la “coeducación reflexiva” que defiende que, durante determinados períodos del desarrollo de los alumnos -especialmente durante la pubertad- o para la enseñanza de determinadas materias, conviene establecer clases

⁸⁷⁸ YOUNGER y WARRINGTON, “Single-sex classes in co-educational schools”, en MYERS, TAYLOR, ADLER y LEONARD, *Genderwatch: ...still watching. Stoke-On-Trent*, Trentham, 2007, pp. 144-147.

⁸⁷⁹ CIPRIANI y SKLAR. “A quantitative and qualitative examination of the influence of the normative and perceived school environments of a coeducational public school vs. a single-sex Catholic school on ninth-grade girls’ science self-concept and anxiety in the area of science education”, *Dissertation Abstracts International*, 1996, núm. 57 (10), 4312A.

⁸⁸⁰ RIORDAN, *Girls and Boys in school. Together or separate?* Columbia University, 1990, Teachers College Press, p. 111.

⁸⁸¹ KOEPKE. “A school of their own”. *Teacher Magazine*, febrero 1991, pp. 44-47.

⁸⁸² YOUNGER y WARRINGTON, *Op. Cit.* “Single-sex classes...”, en MYERS, TAYLOR, ADLER y LEONARD, *Op. Cit. Genderwatch...*, pp. 144-147.

⁸⁸³ RIORDAN, *Op. Cit. Girls and Boys in school...*, p. 112.

⁸⁸⁴ RIORDAN. *What Do We Know About the Effects of Single Sex Schools in the Private Sector? Implications for Public Schools*. Cit. por DATNOW y HUBBARD, *Op. Cit. Gender in policy...*, pp. 264-279.

⁸⁸⁵ SEED, (Scottish Executive Education Department; Ministerio de Educación del Ejecutivo Escocés; (UK-SCT)). *Insight 31: Review of strategies to address gender inequalities in Scottish schools*. 2006. Edinburg: Scottish Executive Education Department. Disponible en: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/113682/0027627.pdf> (24.II.2020).

⁸⁸⁶ SHMURAK, *Voices of hope: Adolescent girls at single-sex and coeducational schools*, New York: Ed. Peter Lang, 1998.

⁸⁸⁷ CLARK. “Co-education and gender: The end of the experiment?”. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (41), 2004.

⁸⁸⁸ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

divididas por sexos, con el objetivo principal de aumentar el rendimiento de los alumnos, al evitarse las distracciones que naturalmente presentan las clases coeducativas, como consecuencia de la atracción entre sexos a esas edades⁸⁸⁹.

Contrariamente a lo considerado por los críticos con la educación diferenciada, los que la apoyan fundamentan su decisión en que la separación por sexos es necesaria, precisamente para conseguir una verdadera igualdad de oportunidades. De ese modo, con el método de la educación diferenciada, se evita caer en la tendencia –cada vez menor, pero que todavía pervive en la sociedad, pues según CLARK la escuela mixta genera menor dedicación de los profesores hacia las chicas⁸⁹⁰ - de definir a los chicos como la norma⁸⁹¹, marcándose como objetivo la eliminación de estereotipos⁸⁹², luchando contra las desigualdades sociales y las jerarquías culturales que durante siglos han estado presentes entre hombres y mujeres⁸⁹³. Para CLARK⁸⁹⁴, la escuela mixta refuerza los roles de subordinación de los chicos hacia el sexo femenino. Según las investigaciones publicadas, la escolarización diferenciada es beneficiosa no sólo para la autoestima⁸⁹⁵, sino también para fomentar las actitudes contra los roles sexuales⁸⁹⁶, habiendo quedado objetivado que las niñas de educación diferenciada muestran menor grado de asunción de estereotipos sexuales⁸⁹⁷, aunque parezca paradójico⁸⁹⁸. Además, se ha constatado en estudios realizados en EEUU que los centros de educación diferenciada también combaten las desigualdades de sexo presentes en el aula porque se reducen los estereotipos en las relaciones maestro/a-alumno/a⁸⁹⁹ -que pueden tender involuntariamente a desviar la atención hacia los

⁸⁸⁹ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

⁸⁹⁰ CLARK. *Op. Cit.* “Co-education and gender...?”.

⁸⁹¹ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁸⁹² MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducational...”.

⁸⁹³ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* “Educación diferenciada, una opción...”, p. 26.

⁸⁹⁴ CLARK. *Op. Cit.* “Co-education and gender...?”.

⁸⁹⁵ GALLAGHER. “Girls in the company of girls: Social relations and gender construction in single-sex drama education”. Cit. por DATNOW y HUBBARD, *Op. Cit. Gender in policy...*, pp. 264–279.

⁸⁹⁶ MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducational...”.

⁸⁹⁷ DURU BELLAT, KIEFFER y MARRY. “Girls in School in France over the Twentieth Century: Investigating the Claim of a Double Gender-Class Handicap”. *Revue française de sociologie*, 2003/5, vol. 44, pp. 49-77. Disponible en: [https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2003-5-page-49.htm#\(02.IV.2020\)](https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2003-5-page-49.htm#(02.IV.2020)).

⁸⁹⁸ LEE y BRICK, *Op. Cit.* “Effects of single-sex...”, p. 394.

⁸⁹⁹ KLEINFELD. *Student performance: Males versus females*. Public Interest, 134,1999, pp. 3–20. Disponible en: <https://www.questia.com/magazine/1G1-53551863/student-performance-males>

estudiantes más débiles, como sugieren algunos autores⁹⁰⁰. En general, ha quedado constatado que en niños que acuden a centros de educación diferenciada⁹⁰¹ se reduce la tendencia hacia el acoso sexual⁹⁰².

Con respecto a la inclusión educativa, gran parte de la doctrina considera que la educación diferenciada fortalece la personalidad y la autoestima, especialmente de la mujer⁹⁰³.

Sin embargo, los detractores de la educación diferenciada, que defienden el método de la coeducación como único modelo educativo a ofrecer, temen que la admisión del modelo de educación diferenciada eche al traste los grandes logros del liberalismo⁹⁰⁴: temen por su ideal de igualdad, por el apoyo a la enseñanza pública, por los estereotipos de origen sexual⁹⁰⁵; les preocupa que la falta de interacción entre ambos sexos, en el modelo de educación diferenciada, lleve a una ausencia de entendimiento y respeto mutuo entre los sexos, que consideran vitales para conseguir la igualdad de condiciones de la mujer⁹⁰⁶.

Los últimos años han presenciado un crecimiento notable de los trabajos de búsqueda sobre las ventajas o desventajas de la educación diferenciada por sexos desde diferentes puntos de vista y desde diferentes posiciones⁹⁰⁷. Desde el punto de vista

versus-females (12.IV.2020).

⁹⁰⁰ LAVY, PASERMAN y SCHLOSSER. “Inside the black box of ability peer effects: evidence from variation in the proportion of low achievers in the classroom”, *NBER Working Paper*, núm. 14415, 2008, pp. 208-237. Disponible en: <https://www.nber.org/papers/w14415.pdf> (02.IV.2020).

⁹⁰¹ BOND, MULVEY y MANDELL. “Campus sexual harassment and departmental climate”. *Paper presented at the 101st annual convention of the American Psychological Association*, Toronto, Ontario, agosto 1993.

⁹⁰² SALOMONE. “The legality of single-sex education in the United States: Sometimes “equal” means “different.””. Cit. por DATNOW y HUBBARD, *Op. Cit. Gender in policy...*, pp. 47-72.

⁹⁰³ VIERHELLER, “Los principales retos de la educación en el siglo XXI”, Ponencia en el 5º Congreso Latinoamericano de Educación Diferenciada, Curitiba (Brasil), 23 y 23 octubre 2015. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Jaume-Camps-Bansell-2/publication/283459455_La_socializacion_en_las_escuelas_diferenciadas/links/5638bfbc08ae78d01d39ffe5/La-socializacion-en-las-escuelas-diferenciadas.pdf#page=89 (17.IV.2020).

⁹⁰⁴ SADKER y ZITTLEMAN. “Single Sex Schools: A Good Idea Gone Wrong?”, *The Christian Science Monitor*, abril 2004, núm. 8. Disponible en: www.sadker.org/PDF/SingleSexSchools.pdf (26.III.2020).

⁹⁰⁵ KISTHARDT. “Singling Them Out: The Influence on The Boy Crisis on The New Title IX Regulations”. *Wis Women’s*, núm. 22, 2007, pp. 313-334.

⁹⁰⁶ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

⁹⁰⁷ VIDAL PRADO, *El derecho a la educación en España. Bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas*. Madrid, Ed. Marcial Pons, 2017, p. 84.

pedagógico, no hay resultados concluyentes⁹⁰⁸ sobre cuál de los dos métodos de educación es mejor, si la coeducación o la diferenciada⁹⁰⁹. Según GORDILLO, es evidente la necesidad de aumentar y favorecer la investigación sobre ambos métodos pedagógicos, con una muestra más amplia de escuelas, que además no pertenezcan a la misma institución, para salvar el obstáculo de un probable estilo institucional⁹¹⁰. Por su parte, MAEL concluye en su estudio que sólo un 41% de los estudios analizados reportan beneficios subyacentes a la educación diferenciada⁹¹¹. Es probable que no haya una mejor que la otra en general, por norma, y lo que sucede es que hay que valorar cuál es el método pedagógico idóneo para cada niño o niña, de manera individualizada. De hecho, un 6% de las investigaciones apuntan a que ambos modelos educativos presentan en igual medida aspectos positivos y negativos para el alumnado⁹¹². Incluso metodológicamente, como se comentará más adelante, los estudios que existen han sido cuestionados, debido a la escasa y en diferentes condiciones, poco comparables, de unos centros que han optan por un método y otro⁹¹³.

Lo cierto es que el método pedagógico de la educación diferenciada es un modelo que se ha abierto brecha y ha crecido con buenos resultados académicos, pese a tener en contra todos los prejuicios de la ideología de género -tan en boga en la actualidad, y desde hace ya unas cuantas décadas-. Es un método por el que han apostado instituciones educativas, con el que han obtenido exitosos resultados académicos y de socialización del alumnado y gracias al cual se ha enriquecido el campo educativo⁹¹⁴. De otro modo, añadiendo argumentos ideológicos a la ciencia – pedagógica en este caso-, existe el riesgo de desnaturalizar la ciencia⁹¹⁵.

⁹⁰⁸ VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. *Op. Cit.* “La vocación científica y tecnológica...”.

⁹⁰⁹ VON MARTIAL, *Op. Cit. Koedukation und Geschlechtertrennung...* Traducción de BARRIO MAESTRE, *Op. Cit. Coeducación y educación...*, p. 40.

⁹¹⁰ GORDILLO, RIVERA-CALCINA y GAMERO. *Op. Cit.* “Conductas disruptivas en...”.

⁹¹¹ MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducational...”.

⁹¹² *Idem.*

⁹¹³ SMITHERS y ROBINSON. “The paradox of singlesex and coeducational schooling”. Buckingham, Carmichael Press, University of Buckingham, 2006. Disponible en: <https://alansmithers.com/reports/Paradox27Jul2006.pdf> (03.II.2021).

⁹¹⁴ AGUILÓ, *Op. Cit. Educación diferenciada: 50 respuestas...*

⁹¹⁵ RIORDAN. *The Value of Single Sex Education: Twenty-Five Years of High Quality Research*. Conferencia presentada en el III International Congress of Single-Sex Education «Success in Education», Varsovia (Polonia), 2011. Cit. por GORDILLO. “Educación diferenciada y

De hecho, en el ámbito internacional, la escolarización diferenciada se asocia a un mayor esfuerzo e implicación en el trabajo escolar⁹¹⁶. Asimismo, al relacionarse con un mayor rendimiento académico, la educación diferenciada se relaciona a su vez con una mejor predisposición de los alumnos hacia la participación en actividades extraescolares, y mayor aprovechamiento de ellas, al disponer de más tiempo y más aptitudes para ello⁹¹⁷.

El hecho de que existan estudios, pero no arrojen soluciones concluyentes sobre cuál de los dos métodos es el óptimo –en general, no existe evidencia consistente que demuestre que los niños de un tipo de educación obtengan calificaciones superiores sobre los de la otra⁹¹⁸–, es lo que lleva a SCHELLENBERGER⁹¹⁹ a concluir que los poderes públicos deben fomentar la libertad entre los ciudadanos, de modo que los padres puedan elegir el método más idóneo para cada hijo, y en absoluto imponer uno de los métodos por encima del otro, teniendo en cuenta que no existen conclusiones empíricas que sitúen el método de la coeducación por encima del de la educación diferenciada –antes al contrario, los resultados parecen favorecer tímidamente a la educación diferenciada⁹²⁰–. En el mismo sentido, VIDAL PRADO considera que fomentar la libertad de elección de cualquiera de los dos métodos “*permitiría una*

coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia”. *Revista Española de Pedagogía*, año 75, núm. 267, mayo-agosto 2017, pp. 255-271. Disponible en: https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2017/05/educacion_diferenciada_coeducacion-2.pdf (02.V.2020).

⁹¹⁶ RIORDAN, *Op. Cit. Girls and Boys in school...*, p. 111. Cit. por RIORDAN, FADDIS, BEAM, SEAGER, TANNEY, DIBIASE, RUFFIN y VALENTINES. “Early Implementation of Public Single Sex Schools: Perceptions and Characteristics”. Report Produced under U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Policy and Program Studies Service. Contract. Washington. 2008. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED504174> (13.II.2020).

⁹¹⁷ HAHN y WANG. “The Effectiveness of Single-Sex Schools through Out-of-School Activities: Evidence from South Korea”. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 0305-9049. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/328453727_The_Effectiveness_of_Single-Sex_Schools_through_Out-of-School_Activities_Evidence_from_South_Korea (13.IV.2020).

⁹¹⁸ <https://www.goodeducation.com.au/single-sex-vs-coeducational-schools/> (13.II.2020).

⁹¹⁹ En Prólogo a VON MARTIAL, *Op. Cit. Koedukation und Geschlechtertrennung...*. Traducción de BARRIO MAESTRE, *Op. Cit. Coeducación y educación...*, pp. 21 a 87.

⁹²⁰ McEWEN, KNIPE y GALLAGHER. “The impact of single-sex and coeducational schooling on participation and achievement in science: a 10-year perspective”, *Research in Science and Technological Education*, 15 (2), pp. 223-234. Cit. por VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. *Op. Cit. “La vocación científica y tecnológica...”*.

mejor integración en la convivencia cívico-democrática y convivir en una realidad semejante a la pluralidad social en la que nos movemos”⁹²¹.

Sin embargo, como es de todos conocido, en España no sólo no se está obrando así, facilitando a los padres la libertad de elección de centro educativo en el ejercicio de la libertad de educación, sino que sucede todo lo contrario: se ponen obstáculos al ejercicio de ese derecho, con base en una protección del menor y de su derecho a la igualdad, tratando a los centros de educación diferenciada como transgresores y discriminatorios por razón de sexo, a pesar de que la jurisprudencia ya ha declarado que ese método pedagógico no es *per se* discriminatorio –no puede serlo-, del mismo modo que el de la coeducación no es *per se* garantía de igualdad.

De hecho, uno de los debates que existe entre los defensores de un único modelo educativo, el de la coeducación, es el de considerar que no puede asociarse escuela mixta con escuela coeducativa, ya que el mero agrupamiento de chicos y chicas en una misma aula, en un mismo espacio físico, que compartan espacios de juego, no es garantía de una enseñanza justa e igualitaria”⁹²², no es garantía de que esas clases, ese juego se esté dando en igualdad de condiciones, libre de comportamientos sexistas, o que se garanticen las demandas tanto de unos como de otras⁹²³. Ello a pesar de que el Diccionario de la Real Academia define coeducar como “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”⁹²⁴. SUBIRATS MARTORI define la escuela mixta como “una primera forma de coeducación, todavía muy impregnada de androcentrismo”⁹²⁵, y es sexista en todos los aspectos⁹²⁶. Por su parte, SALAS considera que el sistema de educación mixta, pese a reproducir la sociedad al contar con la presencia de niñas y niños, reproduce el sexismo existente en

⁹²¹ VIDAL PRADO, *Op. Cit. El derecho a la educación en España...*, p. 85.

⁹²² DE LA PEÑA PALACIOS. “Del sexismo a la igualdad. La escuela coeducadora. Fórmulas para la igualdad 2”, Proyecto Némesis, Iniciativa Comunitaria EQUAL, Ed. Paredós, Madrid, 2007, p. 4. Disponible en: <http://www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/pdf/CUAD2horiz.pdf> (28.III.2020).

⁹²³ MONASTERIO MARTÍN, GONZÁLEZ GUERRERO, GARCÍA GONZÁLEZ, *Op. Cit. La coeducación...*, p. 90.

⁹²⁴ <https://dle.rae.es/coeducar> (28.III.2020).

⁹²⁵ SUBIRATS MARTORI. “La escuela mixta, ¿garantía de coeducación?”, *CEE Participación Educativa*, núm. 11, 2009, pp. 94-97.

⁹²⁶ SUBIRATS MARTORI y TOMÉ GONZÁLEZ, *Op. Cit. Balones fuera...*, pp. 45-46.

ésta, organizándose en función de los intereses de los niños⁹²⁷, siendo gobernada mayoritariamente por varones⁹²⁸, implantando el currículum básico masculino –sobre todo en las asignaturas de Educación Física y Manualidades-⁹²⁹, debido a que no se han modificado los modelos culturales sociales, continuándose favoreciendo el protagonismo de los hombres sobre las mujeres, invisibilizándose a éstas, provocando graves consecuencias para el desarrollo tanto de las niñas como de los niños⁹³⁰. En definitiva, consideran que escuela mixta no es sinónimo de coeducación, porque todavía precisa de una igualdad real, de una inclusión del sexo femenino⁹³¹. Ese sistema educativo en teórica igualdad es un espejismo si no se tiene en cuenta el currículum oculto⁹³². Coeducar requiere un paso más, significa “descristalizar los comportamientos inconscientemente introyectados por parte del profesorado”⁹³³, para encaminarse hacia una construcción social común y no de enfrentamiento de ambos sexos⁹³⁴.

Es ilustrativo el estudio realizado en Vitoria: 419 personas pertenecientes a 30 centros escolares de educación mixta de la ciudad contestaron a un cuestionario (uno dirigido a profesores y otro dirigido al equipo directivo). Posteriormente, se realizaron siete grupos de discusión formados por 51 personas: dos grupos de profesorado, tres

⁹²⁷ ENDERS-DRAGÄSER y FUCHS, *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen*, Weinheim, Ed. Juventa, 1993, pp. 108 y ss.

⁹²⁸ MITTERLEHNER-BERGK. *Schade, daB Sie kein Mann sind, Frau Lehrerin! Über den Zusammenhang von Rollenklischees und dem Verhalten von Lehrerinnen*, Birmily u. a., 1991, p. 35 y ss.

⁹²⁹ SALAS GARCÍA. *Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo de centro. Desarrollo integral de la persona*, Vitoria, Ed. EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer, Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1997, pp. 33-34. Disponible en: https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/pub_guias/es_emakunde/adjuntos/guia.04.01.elaboracion.modelo.coeducativo.centro.cas.pdf. (28.III.2020).

⁹³⁰ SUBIRATS MARTORI. “La coeducación hoy: objetivos pendientes”. Seminario de formación con el profesorado del Proyecto NAHIKO! 1-2. EMAKUNDE, Vitoria, Ed. EMAKUNDE, 2010. Disponible en: https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf (28.III.2020).

⁹³¹ SUBIRATS MARTORI. *Op. Cit.* “La escuela mixta, ¿garantía...?”, pp. 94-97.

⁹³² MONASTERIO MARTÍN, GONZÁLEZ GUERRERO, GARCÍA GONZÁLEZ, *Op. Cit. La coeducación...*, p. 22.

⁹³³ FLECHA GARCÍA y NÚÑEZ GIL, *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas*. Sevilla. Ed. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2001, p. 268.

⁹³⁴ SIMÓN RODRÍGUEZ, *Op. Cit.* “Tiempos y espacios...”, p. 34.

con alumnado y dos con familias. Una de las conclusiones más relevantes del estudio es que existen numerosos programas destinados a trabajar la coeducación y que son conocidos por la comunidad educativa, pero su impacto no es el deseado⁹³⁵.

De igual modo que la coeducación no es el paradigma de la educación en libertad por el simple hecho de impartir coeducación, la educación diferenciada no es *per se* discriminatoria. Lo sería si los profesores tuvieran cualificaciones diferentes, los locales o las instalaciones fueran de peor calidad unos que otros, el currículo lo formarían asignaturas diferentes o las materias se impartieran con una calidad o materiales distintos, o las pruebas de evaluación respondieran a criterios injustificadamente desiguales, todo ello motivado solo por el sexo de los alumnos⁹³⁶.

A pesar de esto, los defensores del método pedagógico de la educación diferenciada se ven, injustificada y discriminatoriamente, obligados a demostrar la validez del método, contrariamente a los defensores de la coeducación, que injustificadamente también gozan del beneficio de garantía de igualdad, sin tener que demostrar buenos resultados en la aplicación de ese método, a pesar de que en la mayoría de los países europeos la educación mixta es, de hecho, una tradición que solo tiene entre 35 y 60 años, según el país de que se trate⁹³⁷.

Sin embargo, y tratándose la educación diferenciada de un método minoritario, parte de la doctrina⁹³⁸ considera que debería protegerse más casi que la educación mixta, precisamente por ser una opción de la minoría –porque no cabe duda que la educación diferenciada es un modelo pedagógico minoritario–, y desplegar la acción de protección de los poderes públicos hacia los que optan por este tipo de educación, por considerarse “marginales”, entendiendo por éstos los grupos de personas que intentan ejercer sus derechos dentro del marco constitucional pero en un ámbito hostil o en el que no coinciden con las opciones de la mayoría.

⁹³⁵ UGALDE GOROSTIZA, ARISTIZÁBAL LLORENTE, GARAY IBÁÑEZ DE ELEJALDE y MENDIGUREN GOIENOLA, “Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI”. *Tendencias Pedagógicas*, núm. 34, pp. 16-36. Disponible en: https://www.academia.edu/39767138/Coeducaci%C3%B3n_un_reto_para_las_escuelas_del_siglo_XXI?auto=download&email_work_card=download-paper (8.I.2021).

⁹³⁶ GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ. *Op. Cit.* “Régimen jurídico de la...”, p. 6.

⁹³⁷ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 85.

⁹³⁸ BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.* “Hacia la consolidación de la constitucionalidad...”.

7.3 ESTUDIOS QUE AVALAN EL MÉTODO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA.

Hay personas que, para defender la coeducación, razonan del siguiente modo: Si en la sociedad el destino de hombres y mujeres es común, si compartimos el mundo, la vida en general, los puestos de trabajo, esfuerzos y placeres, etc., si en la familia compartimos todo, ¿qué sentido tiene separar a las personas por sexos para su educación?⁹³⁹. Esta pregunta tiene su respuesta, que nos la facilitan los defensores de la libertad de educación, defensores del pluralismo en la educación y, por tanto, defensores de que los poderes públicos deben garantizar la oferta educativa a todos los modelos pedagógicos que pueden ser favorables para los niños, ya sea la coeducación o la educación diferenciada.

Según los defensores de la coeducación, la separación por sexos no puede más que acentuar las diferencias que, según las corrientes defensoras de la diferenciada, pudiesen existir.

Sin embargo, en los resultados de las pruebas PISA del año 2003 -aunque en esa prueba se demostró un resultado similar de ambos sexos- quedó objetivado que las chicas reflejaban menor interés por las matemáticas que los chicos y, de media, los chicos presentaban un mayor nivel de confianza personal hacia esa materia, confiando más en sus capacidades matemáticas que las chicas, a las que esta materia les producía mayor nivel de ansiedad⁹⁴⁰. Este hecho lo confirma también CLARK, que en su estudio sobre educación diferenciada concluye que este método aporta más beneficios a las chicas que la escuela mixta, pues éstas en ese modelo educativo diferenciado están más comprometidas en las áreas de matemáticas y ciencias, siendo la primera precisamente la que más les puede costar⁹⁴¹. Por su parte, HARKER⁹⁴² en su estudio – una prueba longitudinal con una muestra de 5300 estudiantes de 37 escuelas de Nueva Zelanda- concluyó en el mismo sentido, avalando los beneficios del método de la educación diferenciada en las chicas, aunque efectivamente no se constaten diferencias en la superación del examen nacional de acceso a la universidad.

⁹³⁹ SUBIRATS MARTORI. *Op. Cit.* “La coeducación hoy...”, p. 11.

⁹⁴⁰ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 36.

⁹⁴¹ CLARK. *Op. Cit.* “Co-education and gender...?”.

⁹⁴² HARKER. “Achievement, Gender and Sigle-sex/Coed debate”. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (2), 2000, pp. 203-218.

En 2002, la National Foundation for Educational Research realizó un estudio sobre 3000 High Schools de Inglaterra y sobre una base de 370.000 alumnos. En él se concluyó que el rendimiento académico de las chicas y los chicos de escuelas estatales de un solo sexo era significativamente mejor que el rendimiento de las chicas y los chicos de escuelas mixtas⁹⁴³.

Del mismo modo, por tanto, que existen estudios que reflejan la objetiva existencia de esas diferencias entre los sexos –y que se han expuesto en las páginas anteriores-; también hay estudios que confirman que los dos modelos de educación producen en las mujeres patrones diferenciados de predicción de las vocaciones de Ciencia y Tecnología⁹⁴⁴ que se han comentado en páginas anteriores, por ejemplo; y existen trabajos que avalan el efecto positivo de la educación diferenciada, y que se exponen a continuación.

Ha quedado probado que este tipo de enseñanza diferenciada por sexos permite que niños y niñas elijan con mayor libertad materias no vinculadas tradicionalmente a su sexo⁹⁴⁵, posibilitando de ese modo que se puedan abrir a un mayor abanico de materias que en los centros mixtos⁹⁴⁶. En definitiva, según VON MARTIAL, en la escuela de educación diferenciada “*el desarrollo de posiciones, inclinaciones y preferencias es más abierto que en la escuela coeducativa*”⁹⁴⁷, y de hecho constan estudios que confirman que entre las niñas que han asistido a centros diferenciados aumenta la tendencia vocacional hacia las materias de Ciencia y Tecnología⁹⁴⁸, tradicionalmente masculinas.

En concreto, se ha realizado en España un estudio⁹⁴⁹ basado en el proyecto de investigación ROSE⁹⁵⁰, entre chicas que asisten a centros de educación diferenciada

⁹⁴³ <http://www.nfer.ac.uk/research/> (23.III.2019).

⁹⁴⁴ VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. *Op. Cit.* “La vocación científica y tecnológica...”.

⁹⁴⁵ WOODY. “Construction of masculinity in California’s single-gender academies”. Cit. por DATNOW y HUBBARD, *Op. Cit. Gender in policy...*, pp. 280–303.

⁹⁴⁶ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 31.

⁹⁴⁷ VON MARTIAL, “Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik 2., korrigierte und überarbeitete Auflage”. *Baltmannsweiler*, 2005, p. 63-109. Cit. en <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19184/An%C3%A1lisis%20de%20la%20Educa%20Diferenciada.pdf?sequence=1>, p. 18.

⁹⁴⁸ VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. *Op. Cit.* “La vocación científica y tecnológica...”.

⁹⁴⁹ El objetivo del estudio era identificar los factores actitudinales que influyen sobre la vocación científica de los jóvenes según el sexo, a fin de innovar la didáctica de ciencia y tecnología en la escuela, con el objetivo de favorecer de una manera natural las vocaciones científicas entre los

(denominadas en el estudio “chicas solas”), comparadas con chicas que asisten a centros mixtos (denominadas en el estudio “chicas”), y concluye que existe mayor varianza de la vocación de las chicas solas que de las chicas coeducadas, que pudiera derivarse del tipo de educación, sugiriendo “*que la educación diferenciada podría ser un instrumento eficaz para romper los estereotipos de género, al menos en lo que se refiere a las actitudes de las chicas respecto a una posible vocación en Ciencia y Tecnología*”⁹⁵¹. AGUILÓ mantiene que en los centros de educación diferenciada, precisamente por estar más especializados y prestar más atención a esa diferenciación, “*esa brecha de género se amortigua considerablemente*”⁹⁵².

En efecto, en el citado estudio, las “chicas solas” (las estudiantes de centros de educación diferenciada) tienen, en general, puntuaciones superiores a las “chicas” (las estudiantes de centros mixtos) en la mayoría de los factores estudiados⁹⁵³, “*siendo estas diferencias estadísticamente significativas en las actividades de Medidas, Técnicas de la Información y Comunicación y Enfermedad, imagen de Progreso de Ciencia y Tecnología, Escolar y trabajos con Poder-Farma y Auto-actualización*”⁹⁵⁴.

En Australia, también se han realizado otras investigaciones⁹⁵⁵ que sugieren que las niñas de escuelas de educación diferenciada demuestran tener más confianza en

jóvenes.

Los participantes en el estudio fue alumnado del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 32 escuelas, públicas y privadas –en proporción a la población total- de las Islas Baleares. Los participantes, elegidos al azar de entre cada clase, fueron 409 chicas y 331 chicos de 15 (el 59%) y 16 años (29%) y la mayoría (un 57’4%) habían elegido una asignatura de ciencias en ese curso.

El instrumento aplicado fueron 149 cuestiones extraídas del Proyecto ROSE, agrupadas en cuatro escalas temáticas de actitudes hacia la Ciencia y Tecnología.

⁹⁵⁰ ROSE, Relevancia de la Educación Científica, es un proyecto internacional donde participan aproximadamente 40 países, organizado por SJOBERG y SCHREINERD de la Universidad de Oslo y financiado por el Consejo de Investigación de Noruega. Más información: <https://www.ils.uio.no/english/rose/publications/english-presentations.html>. (20.III.2019).

⁹⁵¹ VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. “Factores actitudinales determinantes de la vocación científica y tecnológica en secundaria”. *Cultura y Educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje, 21 (3), 2009, pp. 319-330.

⁹⁵² AGUILÓ, *Op. Cit. Educación diferenciada: 50 respuestas...*

⁹⁵³ Excepto en la actividad de “Trabajo medioambiental”.

⁹⁵⁴ VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. *Op. Cit.* “Factores actitudinales determinantes...”.

⁹⁵⁵ HELEN, FORGASZ GILAH, LEDER & CALVIN. “Research versus the media: Mixed or single-gender settings?”. Paper presented at the AARE Annual Conference Fremantle 2007, FOR07148 AARE 2007 Taylor Monash University. Disponible en: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/for07148.pdf> (13.II.2020).

sí mismas en materias como matemáticas y física, que las niñas que asisten a centros mixtos⁹⁵⁶. En las escuelas de niñas se considera que la falta de estereotipos por razón de sexo lleva a un número significativamente mayor de niñas que eligen matemáticas avanzadas, física y otras ciencias. En concreto, por ejemplo, en Brisbane Girls Grammar School, se constató en el año 2016 que el 90% del grupo de 12 años eligió al menos una materia de ciencias, el 25% eligió física y el 40% estudió posteriormente un título universitario basado en ciencias.

En Bélgica, se hizo un estudio⁹⁵⁷ basado en los datos del LOSO⁹⁵⁸, con una muestra de 4131 alumnos, de entre 13 y 14 años, de los cuales 1973 eran niños y 2158 eran niñas, pertenecientes a 327 clases, de las cuales 198 eran de educación diferenciada y 53 escuelas, de las cuales 21 eran de educación diferenciada: los resultados probaron que los niños de educación mixta obtenían mejores resultados en lengua, y no en matemáticas, como suele ser habitual; y las niñas de educación diferenciada progresan más en matemáticas que las niñas de escuelas mixtas –en éstas progresan más en lengua, materia que en general suelen dominar siempre las niñas-. En los mismos términos concluyó el estudio de HARKER⁹⁵⁹.

En Gran Bretaña, en un estudio financiado por el gobierno británico realizado en el año 2009⁹⁶⁰, comparando los resultados de Secundaria de 71.286 alumnas de escuelas femeninas frente a los de 647.691 niñas de escuelas mixtas, concluye que las niñas que estudian en escuelas femeninas tienen mejores resultados que las que estudian en escuelas mixtas.

En otros estudios realizados también en Gran Bretaña, los resultados han sido del mismo modo favorables hacia la educación diferenciada. En las calificaciones del *General Certificate of Secondary Schools* del año 2008⁹⁶¹, de las 100 escuelas con

⁹⁵⁶ <https://www.goodeducation.com.au/single-sex-vs-coeducational-schools/> (13.II.2020).

⁹⁵⁷ VAN DE GAER, PUSTJENS, VAN DAMME y DE MUNTER. “Effects of single sex versus coeducational classes and schools on gender differences in progress in language and mathematics achievement”, *British Journal of Sociology of Education*, núm. 25 (3), 2004, p. 307-322.

⁹⁵⁸ Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs.

⁹⁵⁹ HARKER. *Op. Cit.* “Achievement, Gender...”.

⁹⁶⁰ <https://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/5008712/Girls-do-better-in-single-sex-schools.html> (27.III.2020).

⁹⁶¹ Datos extraídos de acuerdo con los resultados del General Certificate of Secondary Schools 2008, publicado por The Times en http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/a_level_gcse_results/ (27.III.2020).

mejores resultados de todo el país, 81 son de educación diferenciada, ya sean del sistema estatal o del sistema independiente. Además, de las 10 mejores, 9 son de educación diferenciada, y sólo una es de educación mixta. Del mismo modo, de las 13 state schools que consiguen estar entre las 50 mejores, 10 son de educación diferenciada. Y de entre las 29 primeras states schools, 25 son de educación diferenciada⁹⁶².

En Australia se realizó un estudio⁹⁶³ en el año 2001, sobre las 1479 escuelas diferenciadas, de las cuales 139 eran públicas. Se realizó un seguimiento de la evolución de 270.000 estudiantes durante seis años. El informe llegaba a la conclusión de que los alumnos educados en aulas de un solo sexo habían obtenido mejores resultados académicos (entre un 15% y un 22% mejor) que los que iban a escuelas mixtas⁹⁶⁴. Algunas de estas investigaciones se han llevado a cabo en escuelas que han sufrido una transición de escuela diferenciada a escuela mixta, y han sido estudios de tipo longitudinal –reflejando datos antes y después de su transformación-, confirmándose ese mismo resultado⁹⁶⁵.

Unos años después, quedó patente esa superioridad de las escuelas diferenciadas sobre las mixtas, por ejemplo, en los resultados de las mejores escuelas por resultados de *GCSE Grades A and A*⁹⁶⁶, o de *A Level Passes Grade A and A*⁹⁶⁷, o en los resultados entre *C* y *A*⁹⁶⁸, o en los resultados generales en *A Level*⁹⁶⁹: en todos los casos las escuelas mixtas raramente alcanzan el 30% de los puestos en esos rankings, pese a ser mayoritarias en número, tanto en escuelas públicas como privadas. Por ejemplo, en el listado de las mejores escuelas estatales del año 2015⁹⁷⁰, en función de los resultados obtenidos en las pruebas *A level* de ese año, queda reflejado que entre

⁹⁶² *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

⁹⁶³ Estudio elaborado por Australian Council for Educational Research.

⁹⁶⁴ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

⁹⁶⁵ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

⁹⁶⁶ <https://www.best-schools.co.uk/uk-school-league-tables/list-of-league-tables/top-100-schools-by-gcse/> (27.III.2020).

⁹⁶⁷ <https://www.best-schools.co.uk/uk-school-league-tables/list-of-league-tables/top-100-schools-by-a-level/> (27.III.2020).

⁹⁶⁸ http://news.bbc.co.uk/2/hi/special_report/education_league_tables/32599.stm (27.III.2020).

⁹⁶⁹ http://news.bbc.co.uk/2/hi/special_report/education_league_tables/32599.stm (27.III.2020).

⁹⁷⁰ <https://www.telegraph.co.uk/education/leaguetables/11803533/A-level-results-2015-results-from-400-state-schools.html> (27.III.2020).

las 100 primeras escuelas hay 59 centros de educación diferenciada (37 de chicas y 22 de chicos).

Según AGUILÓ, teniendo en cuenta que sólo un 2% de las escuelas públicas son de educación diferenciada, de entre las cien seleccionadas con mejores resultados, sólo dos tendrían que ser diferenciadas, por lo que se puede concluir que en el citado ranking hay veintinueve veces más de escuelas de educación diferenciada que su proporción natural⁹⁷¹.

Sin embargo, como se comentará más adelante, el caso más paradigmático de los resultados favorables de la educación diferenciada es el obtenido en el Young Women's Leadership School de New York⁹⁷², centro de niñas que se creó en el barrio del Bronx, socialmente marginado. En este centro, en el año 2002, el 96% de alumnas consiguieron ingresar en la universidad, frente al 50% de media que lo consiguieron en Nueva York. Esta estadística se ha mantenido: en el año 2006, donde el Young Women's Leadership School de New York obtuvo el primer lugar en la ratio de graduación, con un 100%. En 2007, este indicador fue del 97%, frente al 50% de media de la ciudad de Nueva York⁹⁷³.

Lo cierto es que para innumerables autores la escolarización diferenciada se considera beneficiosa para la elección universitaria de las chicas⁹⁷⁴, incluso se relaciona con mayores⁹⁷⁵ y más elevadas⁹⁷⁶ aspiraciones profesionales de todos, tanto chicos como chicas. De este modo, SULLIVAN, JOSHI y LEONARD⁹⁷⁷, comentando los resultados de un estudio longitudinal cuantitativo⁹⁷⁸ con una muestra de 14716 niñas y niños de todo tipo de escuelas, pero con una perspectiva longitudinal de 30

⁹⁷¹ <http://www.interrogantes.net/6-es-cierto-que-la-educacion-diferenciada-tiene-mejores-resultados-academicos/> (27.III.2020).

⁹⁷² <http://www.tywls.org> y <http://www.ywlfoundation.org>

⁹⁷³ *Op. Cit.* "La educación diferenciada en el mundo...".

⁹⁷⁴ CHERNEY & CAMPBELL. "A league of their own: Do single-sex schools increase girl's participation in the Physical Sciences". *Sex Roles*, 65, p. 712-724. Cit. por MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. *Op. Cit.* "Single Sex versus Coeducational...".

⁹⁷⁵ MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. *Op. Cit.* "Single Sex versus Coeducational...".

⁹⁷⁶ SPIELHOFER, O'DONELL, BENTON, S. SCHAGEN y SCHAGEN. "The impact of school size and single sex education on performance", *Berkshire UK: National Foundation of Educational Research*, 2002.

⁹⁷⁷ SULLIVAN, JOSHI y LEONARD. "Single-sex schooling and academic attainment at school and through the lifecourse". *American Educational Research Journal*, 47 (1), 2010, pp. 33-36.

⁹⁷⁸ National Child Development Study.

años (valorándose a los chicos desde los 16 hasta los 46 años), y con el objetivo de valorar el impacto de la educación diferenciada en algunos de ellos, comparándolos con los de escuela mixta, concluyen que la escuela diferenciada es más beneficiosa que la mixta, para las niñas, sin observarse ni beneficios ni perjuicios en el caso de los niños.

A la misma conclusión llega el Ministerio de Educación del Gobierno de EEUU en las conclusiones de la investigación llevada a cabo mediante el análisis de los datos proporcionados por 2221 estudios previos en los que se valoraban los efectos de la educación diferenciada en la educación primaria y secundaria⁹⁷⁹. Este análisis concluye que existen suficientes datos favorables hacia la consideración de que las escuelas de educación diferenciada pueden ser más beneficiosas para alcanzar mejores resultados académicos⁹⁸⁰, en las pruebas de rendimiento de todas las materias, y que se objetiva tanto en hombres como en mujeres, y tanto en escuelas de educación primaria como en las de educación secundaria. De hecho, es significativo que los mayores resultados en equidad durante el período de 2006 a 2015 se produjeron en los EEUU, ¿tendrá algo que ver en ese resultado la apuesta de este país por la educación diferenciada?⁹⁸¹

El único estudio que encontró ventajas en la coeducación las objetivó para las mujeres blancas, pero no para las mujeres asiáticas o negras, por lo que no puede extrapolarse como beneficioso para todas las mujeres⁹⁸².

De hecho, concretamente, algunos autores plantean la educación diferenciada como solución ante la discriminación sexista que la educación mixta no ha sabido ni podido evitar y que, incluso, indirectamente, podría favorecerla⁹⁸³ -sin que existan estudios que objetiven que los niveles de autoestima en física y matemáticas de los varones que asisten a centros de educación diferenciada se vean más desfavorecidos, siendo igualmente altos, que en la educación mixta-⁹⁸⁴.

⁹⁷⁹ MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducational...”.

⁹⁸⁰ *Idem.*

⁹⁸¹ “PISA 2015. Resultados clave”. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (20.III.2020).

⁹⁸² *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducation...”.

⁹⁸³ FIZE, *Op. Cit.* *Les pièges de....*

⁹⁸⁴ <https://www.goodeducation.com.au/single-sex-vs-coeducational-schools/> (13.II.2020).

También en Corea del Sur se han realizado estudios que concluyen con la demostración sólida de la ventaja de los alumnos de centros de educación diferenciada sobre los de centros mixtos, sugiriendo que la causa puede deberse a la presencia o ausencia de compañeros del otro sexo en la escuela o en el aula⁹⁸⁵. Por ejemplo, en 1999, se realizó una investigación que concluyó que los niños que fueron asignados al azar a centros de educación diferenciada superaron a los del mismo sexo que fueron asignados a centros mixtos⁹⁸⁶. Este estudio se ha podido realizar porque, como ya se ha comentado, en Corea del Sur la asignación de centro ya sea diferenciado o mixto, es prácticamente aleatoria, por lo que los resultados de las investigaciones son más fiables que en otros países⁹⁸⁷. Del mismo modo, en el primero de los estudios citados, el de DUSTMANN, se encontró que los alumnos de 12º grado de centros diferenciados superaron a los alumnos de 12º grado de centros mixtos en los exámenes de ingreso a la universidad durante todos los años del período que va de 1996 a 2009. Del mismo modo concluyó que la conversión del centro escolar de diferenciado a mixto condujo a obtener peores resultados académicos, tanto en los niños como en las niñas. En concreto, cuando las clases cambiaron de tener 100% niñas a tener 50% niñas, el rendimiento de éstas en los idiomas (coreano e inglés) disminuyó un 8%/15% de media de desviación estándar⁹⁸⁸. Este hecho se ha podido estudiar porque durante los años 1990 a 2000 muchas escuelas cambiaron su método pedagógico de educación diferenciada a modelo mixto, debido a un cambio en la política gubernamental, que favorecía la coeducación⁹⁸⁹.

El Instituto Pedagógico de Kiel realizó un estudio en Berlín, Hamburgo y la Baja Sajonia y, con base en los resultados académicos, concluyó que cuando chicos y chicas eran separados por clases en determinadas asignaturas, mejoraba de forma significativa tanto el interés como las calificaciones de los alumnos⁹⁹⁰.

⁹⁸⁵ DUSTMANN, KU y KWAK. *Op. Cit.* "Why Are Single-Sex...?".

⁹⁸⁶ PARK, BEHRMAN y CHOI. "Single-Sex Education: Positive Effects". *Science*, núm. 335 (6065), enero 2012. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/221749046_Single-Sex_Education_Positive_Effects (24.IV.2020).

⁹⁸⁷ PARK, BEHRMAN y CHOI. "Causal effects of single-sex schools on college entrance exams and college attendance: Random assignment in Seoul high schools". *Demography*, núm. 50, vol. 2, 2013, pp. 447-469.

⁹⁸⁸ DUSTMANN, KU y KWAK. *Op. Cit.* "Why Are Single-Sex...?".

⁹⁸⁹ *Idem.*

⁹⁹⁰ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* "Los colegios diferenciados por sexo...".

De los pocos estudios existentes que sirve de apoyo a los defensores de la coeducación como único modelo pedagógico, el principal es el realizado por PAHLKE, HYDE y ALLISON⁹⁹¹, con el que se pretende sepultar a la educación diferenciada. En él se valoraron las puntuaciones de las pruebas de lectura de más de 200.000 jóvenes de 15 años de más de 8.000 escuelas mixtas de todo el mundo. Este estudio no se valoraron las puntuaciones de los centros de educación diferenciada; es más, prácticamente ni siquiera nombra estos centros, más que para señalar que los datos de esas escuelas de un solo sexo fueron excluidos del estudio. Este estudio concluye que son mejores los resultados de los varones que se encuentran rodeados por más de un 60% de mujeres, que los que se encuentran rodeados por menos porcentaje de niñas. Con este resultado, concluyen que la educación diferenciada es perjudicial para los niños. Evidentemente, la conclusión no guarda el rigor científico suficiente que la justifique, pues entre la muestra (más de 200.000 jóvenes de 15 años de más de 8.000 escuelas mixtas) y el resultado (mejora en lectura de los niños que están rodeados por más de un 60% de mujeres en clase) hay una lógica; pero al relacionarlo con la conclusión (la educación diferenciada es perjudicial para los niños) hay un salto cualitativo no lógico y nada riguroso, pues no se puede extraer una conclusión sobre centros de educación diferenciada sin que se haya sometido a valoración resultado alguno de ningún centro de educación diferenciada. Despreciando estas puntuaciones de centros de educación diferenciada, sorprende que la conclusión sea aplicada a esos centros, cuyos valores y puntuaciones no han formado parte de la muestra sometida a valoración. Es por ello que, a nuestro modo de ver, carece de rigor científico esa conclusión. La conclusión debió ser la de que la mayor presencia de niñas en el aula eleva el nivel de lectura de los niños que pertenecen a esa aula, y no otra, y menos extrapolada a las escuelas de educación diferenciada, cuyas puntuaciones de niños que asisten a esos centros no han sido valorados en el estudio.

Por el contrario, del anteriormente citado estudio realizado en España entre chicas que asisten a centros de educación diferenciada (las denominadas “chicas solas”), comparadas con chicas que asisten a centros mixtos (las denominadas “chicas”), se ha podido concluir que *“la comparación entre el grupo de chicas y chicas solas (mismo sexo, diferente educación) sugiere también algunas reflexiones*

⁹⁹¹ PAHLKE, HYDE y ALLISON. *Op. Cit.* “The Effects of Single-Sex...”.

acerca de los potenciales efectos del tipo de educación (coeducación frente a educación diferenciada), pues los resultados parecen apuntar a una mayor superación de las chicas solas del pernicioso estereotipo femenino”⁹⁹².

De entre otros estudios que avalan a la coeducación por encima de la educación diferenciada puede citarse el de un grupo de investigadoras peruanas que llevaron a cabo en 1985 un estudio cuyo método se basa en entrevistas realizadas a estudiantes (varones y mujeres) del último año de secundaria de colegios estatales del área metropolitana de Lima (Perú), así como a sus padres y maestros. La muestra estaba formada por 337 estudiantes y 304 docentes de 55 instituciones educativas diferentes (20 diferenciadas y 35 coeducativas). Como resultado de la prueba, se encontró una relación positiva entre el grado de agresividad y el grado de coeducación para el caso de las mujeres; y una asociación negativa para los hombres. De este modo, según este estudio, en los colegios diferenciados habría más varones con agresividad que en los mixtos; y, en el caso de las mujeres, en los colegios diferenciados habría menos agresividad que en los mixtos⁹⁹³.

Otro estudio fue llevado a cabo también en Perú en el año 2003, en el que el resultado fue muy similar al anterior. El método utilizado fue el sometimiento a una prueba de psicodiagnóstico a 60 estudiantes varones de 5° de Secundaria de tres colegios de la ciudad de Lima (Perú), de los que 30 estudiaban en un centro privado de educación diferenciada y los otros 30 restantes en dos colegios mixtos privados (15 en cada uno). Como resultado, se objetivó que los adolescentes de colegios diferenciados mostraban valores más altos para la variable agresión. En concreto, respecto a la agresividad secundaria, por ejemplo, se encontró que el número de adolescentes con niveles más bajos de esta variable era mayor en los colegios mixtos (38,3 %) que en los diferenciados (25 %), mientras que el número de adolescentes con agresividad secundaria alta era mayor en los colegios diferenciados (25 %) que en los mixtos (11,7 %) ⁹⁹⁴.

⁹⁹² VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. *Op. Cit.* “Factores actitudinales determinantes...”.

⁹⁹³ SARA-LAFOSE, CHIRA y FERNÁNDEZ. *Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren*, Lima, Ed. Fondo Editorial PUCP, 1989.

⁹⁹⁴ REY DE CASTRO, *Agresión en adolescentes hombres de colegios segregados y mixtos a través del psicodiagnóstico de Rorschach*, Tesis para optar por el título de licenciado en Psicología con mención en Psicología Clínica, 2003, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Cit. por GORDILLO, “Experiencias de educación diferenciada en el Perú”, *Boletín de Doctrina Social de la*

Sin embargo, una última investigación conocida sobre estos mismos parámetros llevada a cabo en el año 2008, concluyó resultados en sentido contrario a los anteriores. El estudio consistió en someter a un autoinforme a 844 estudiantes de diez instituciones educativas públicas de la región de Callao (Perú), de las que 5 eran mixtas y 5 diferenciadas. Al finalizar, se encontró que los estudiantes de las escuelas diferenciadas presentaban un promedio menor de las conductas disruptivas llevadas a investigación (en concreto, se analizaron las conductas que interrumpen el estudio, las conductas de falta de responsabilidad y las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en la clase)⁹⁹⁵.

Estos estudios que obtienen resultados contrarios lo que avalan es la necesidad de continuar investigando y, en todo caso, apostar por la libertad de elección de los padres, pues lo cierto es que continuamente se constata que la coeducación (en el sentido de educación para la igualdad) sigue siendo un reto que conseguir en los centros mixtos⁹⁹⁶.

7.4 RESULTADOS QUE AVALAN EL MÉTODO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA.

Como ya se ha avanzado, hay pocos resultados concluyentes que impongan un método pedagógico sobre el otro. Lo que sí es cierto es que no hay estudios que verifiquen que uno de los dos métodos es dañino para los niños.

Respecto a los diferentes intereses de estudios académicos, sí se ha constatado que entre los alumnos que proceden de centros de educación diferenciada estas

Iglesia, edición latinoamericana, vol. VII, núm. 2, 2011. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/250305829_Experiencias_de_educacion_diferenciada_en_el_Peru/link/0046351e98b58b60a6000000/download (02.IV.2020).

⁹⁹⁵ GORDILLO, *Relación entre el agrupamiento escolar por sexo y la frecuencia de conductas disruptivas en el aula en estudiantes de 2° de secundaria en algunas II. EE. EE. del área urbana del Callao*, Tesis para optar por el grado de licenciado en Educación Secundaria con mención en Lengua y Literatura, 2008, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Cit. por GORDILLO, *Op. Cit.* “Experiencias de educación diferenciada...”.

⁹⁹⁶ BEJARANO FRANCO, MARTÍNEZ MARTÍN y BLANCO GARCÍA, “Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum”. *Tendencias Pedagógicas*, 2019, vol. 34, pp. 37-50. Disponible en: https://www.academia.edu/39767129/Coeducar_hoy_Reflexiones_desde_las_pedagog%C3%ADas_feministas_para_la_despatriarcalizaci%C3%B3n_del_curr%C3%ADculum?email_work_card=title (05.IV.2021).

diferencias se aminoran, no existiendo tanta predisposición de las chicas por las humanidades ni de los chicos por la tecnología, en detrimento del otro sexo.

Así se puede observar en la siguiente gráfica, en la que se compara el itinerario curricular escogido por alumnos matriculados en Bachillerato en centros de educación diferenciada de Cataluña con los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación de alumnos matriculados en Bachillerato en toda España en el curso escolar 2007-08.

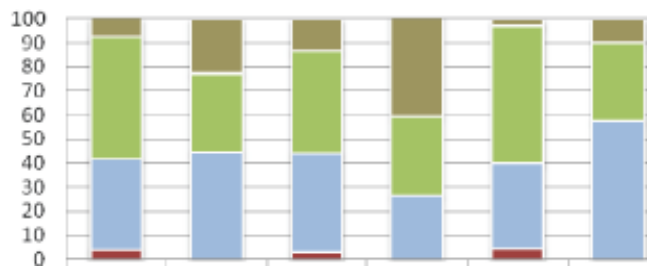


GRÁFICO 11. Itinerario curricular alumnos Bachillerato curso escolar 2007-08⁹⁹⁷.

	PORCENTAJE TOTAL ALUMNOS ESPAÑA	PORCENTAJE TOTAL ALUMNOS DE ED. DIF. CATALUÑA	PORCENTAJE TOTAL CHICOS ESPAÑA	PORCENTAJE CHICOS DE ED. DIF. CATALUÑA	PORCENTAJE TOTAL CHICAS ESPAÑA	PORCENTAJE CHICAS DE ED. DIF. CATALUÑA
Tecnología	7'7%	22'8%	13'3%	42'7%	3%	10'1%
Humanidades y Sociales	50'5%	32'5%	42'5%	32'8%	56'9%	32'3%
Ciencias						
Naturaleza y Salud	38'1%	44'7%	41%	26'5%	35'6%	57'6%
Artes	3'8%	0%	2'9%	0%	4'5%	0%

TABLA 1. Itinerario curricular alumnos Bachillerato curso escolar 2007-08⁹⁹⁸.

Por su parte, en el sistema educativo de Gran Bretaña, como en el resto de los países, la educación diferenciada representa una minoría: solo el 2% de los centros de

⁹⁹⁷Fuente: <http://www.easse.org/es/content/74/Amplia+las+opciones+profesionales/> (20.III.2019). Según los datos estadísticos de los centros asociados a EASSE en Cataluña y los datos publicados en el Informe anual Datos y Cifras del Sistema Universitario Español 2009-2010 que recoge los datos del curso 2007-08.

⁹⁹⁸Fuente: <http://www.easse.org/es/content/74/Amplia+las+opciones+profesionales/> (20.III.2019). Según los datos estadísticos de los centros asociados a EASSE en Cataluña y los datos publicados en el Informe anual Datos y Cifras del Sistema Universitario Español 2009-2010 que recoge los datos del curso 2007-08.

la red pública y el 12% de los colegios privados son diferenciados. Sin embargo, los resultados académicos avalan la eficacia de este método. Pese a ese 2% de centros públicos de educación diferenciada, en 2008 representaron el 86% de las escuelas de este tipo que se sitúan entre las 100 mejores por lo que respecta a resultados académicos; de las diez escuelas públicas con mejores resultados académicos, siete eran de educación diferenciada (cuatro eran colegios de chicos y tres de chicas).

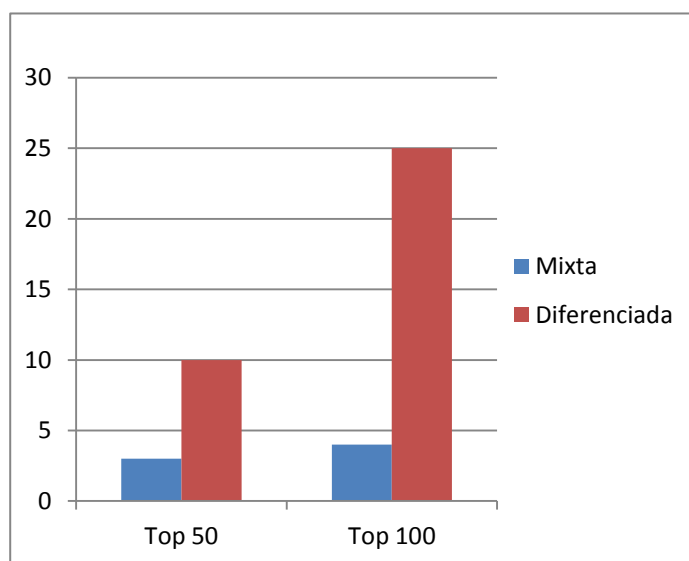


GRÁFICO 12. Los 50 y los 100 mejores centros escolares públicos de Gran Bretaña en 2008⁹⁹⁹.

Este liderazgo de las escuelas de educación diferenciada en la red pública -que en Gran Bretaña incluye a centros laicos y religiosos- es aún más patente en la educación privada en la que, en ese mismo año 2008, de los diez centros con mejores resultados académicos, nueve eran colegios de educación diferenciada (dos eran masculinos y siete femeninos). Las escuelas independientes diferenciadas –aun representando sólo el 5% del sector en el Reino Unido- representan el 78% de las escuelas independientes que se sitúan entre las 100 mejores, en lo que respecta a resultados académicos.

⁹⁹⁹ Fuente: *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

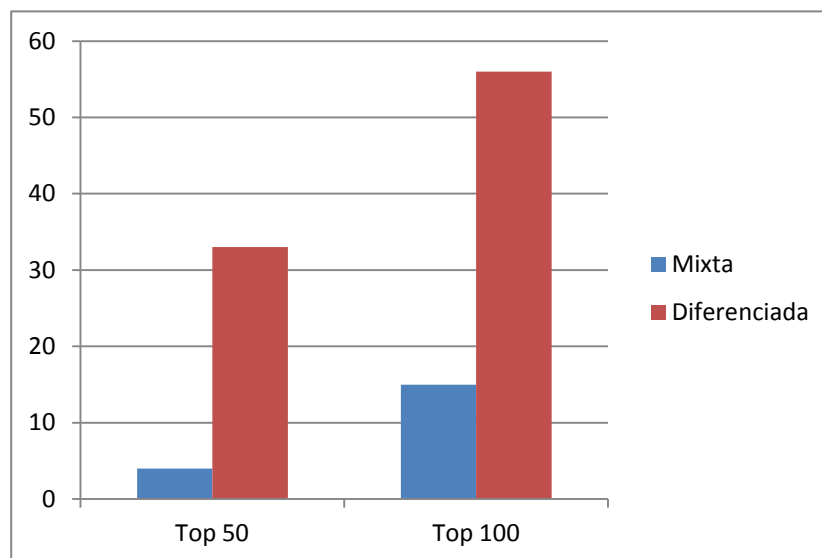


GRÁFICO 13. Los 50 y los 100 mejores centros escolares privados de Gran Bretaña en 2008¹⁰⁰⁰.

Asimismo, se extrae esa misma conclusión sobre el buen rendimiento académico de los colegios de educación diferenciada de los resultados de 2013 de los exámenes generales de Secundaria¹⁰⁰¹: de los veinticinco colegios públicos con mejores notas, quince eran de educación diferenciada y, de los veinticinco centros privados con mejores resultados, veintiuno eran de educación diferenciada¹⁰⁰².

En las pruebas PISA de 2012 el país más aventajado ha sido Corea del Sur¹⁰⁰³. En ese país, la muestra de población estudiada fue de 46191 chicos de 68 centros masculinos y 45162 chicas de 60 colegios femeninos y 42042 chicos y chicas de 68 centros mixtos. Los indicadores que se tomaron como referencia fueron la nota obtenida en el examen de acceso a la universidad, en los exámenes de lengua coreana y de inglés, y el porcentaje de estudiantes que se decantan por estudios universitarios de cuatro años (los de máxima duración) y los que se decantan por estudios universitarios

¹⁰⁰⁰ Fuente: *Idem*.

¹⁰⁰¹ El denominado Certificado General de Educación Secundaria (GCSE por sus siglas en inglés).

¹⁰⁰² <http://www.interrogantes.net/6-es-cierto-que-la-educacion-diferenciada-tiene-mejores-resultados-academicos/> (27.III.2020).

¹⁰⁰³ <https://www.magisnet.com/2013/05/los-alumnos-de-diferenciada-rinden-ms-sin-que-importe-su-nivel-social/> (05.V.2020).

de dos años. En ese estudio de ese año ha quedado demostrado que los alumnos y las alumnas de las escuelas de educación diferenciada tienen mejores resultados académicos que los que asisten a centros mixtos: La ventaja de las alumnas de colegios femeninos respecto a las de mixtos es de 1,3 puntos más. En el caso de los chicos, los de las escuelas masculinas sacan 2,2 puntos más que sus compañeros de mixta en el examen de coreano y hasta 3 puntos más en el de Inglés. También queda demostrado que los colegios de Educación diferenciada envían a más estudiantes a los grados universitarios de cuatro años (un 3,1% más de chicas y un 5,6% más de chicos) que los mixtos, y que su presencia es menor en los estudios de sólo dos años (un 3,2% menos de chicas y un 2,7% menos de chicos). Para atenuar las diferencias socio-económicas que pudieran incidir en los resultados obtenidos, se han aplicado los correctores referidos a ratio de alumnos por profesor (mayor en la diferenciada); experiencia de los docentes y duración en el centro (la plantilla de los privados es más estable); el sistema de ingreso por el que han pasado éstos, la proporción de estudiantes que reciben apoyo de comedor –como indicador del nivel económico de los alumnos– y la titularidad de la escuela –si es pública o privada.

Aplicando los porcentajes correctores de estas variables, el efecto de mejor rendimiento en las aulas de un sólo sexo queda levemente atenuado, aunque los investigadores sostienen que sigue siendo notable y válido para un 90% de los casos. En este sentido, hay que recordar aquí y tener en cuenta lo puesto de manifiesto en otro punto de este trabajo: que en la enseñanza surcoreana el poder adquisitivo familiar no está vinculado ni a la titularidad del colegio en el que estudian los niños ni al tipo de enseñanza que reciben, puesto que la asignación de centros es aleatoria –ya sea a centro público o privado y, dentro de éstos, mixto o diferenciado- lo que confiere mayor objetividad y un valor extraordinario a los hallazgos del estudio.

En España hay 184 centros de educación diferenciada, todos ellos de titularidad privada, de los que 109 son concertados (el 59%). 81.000 alumnos se benefician de este sistema educativo¹⁰⁰⁴.

En la Comunidad Autónoma de Cataluña se realizaron dos estudios¹⁰⁰⁵ sobre los resultados en las competencias lingüísticas de lengua catalana, lengua castellana, lengua inglesa y matemáticas

¹⁰⁰⁴ <http://www.easse.org/docs/content//educacion-diferenciada.pdf> (25.III.2021).

En el primero de ellos se utilizaron las puntuaciones medias de 15 centros de educación diferenciada -9 de niñas y 6 de niños- y 161 centros de educación mixta, obtenidas en la evaluación externa de 6º curso de Educación Primaria del año 2011. En total participaron 753 alumnos, de los cuales 407 eran niños y 346 eran niñas.

En el segundo de ellos se utilizaron las puntuaciones medias de 14 de esos mismos centros de educación diferenciada y 116 centros de educación mixta, obtenidas en la evaluación externa de 4º de Educación Secundaria del año 2012. En esta prueba en total participaron 750 alumnos, de los cuales 395 eran niños y 355 eran niñas.

El objetivo del estudio se centró en responder a las siguientes cuestiones: 1) ¿Hay diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico del alumnado de centros mixtos y centros diferenciados, que sean atribuibles a su modelo organizativo?; 2) Al comparar ese rendimiento académico del alumnado de centros mixtos y diferenciados, ¿se observan diferencias en los resultados de los niños y de las niñas?; 3) Las diferencias en el rendimiento académico de niños y niñas, ¿varían según estudien en un centro de educación diferenciada o en un centro mixto?

Analizando los resultados, en la evaluación de 6º de Educación Primaria se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos que estudian en centros de educación diferenciada en las competencias de lengua castellana y lengua inglesa. En lengua catalana los resultados también son favorables a los centros de educación diferenciada, siendo la diferencia poco significativa.

¹⁰⁰⁵ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

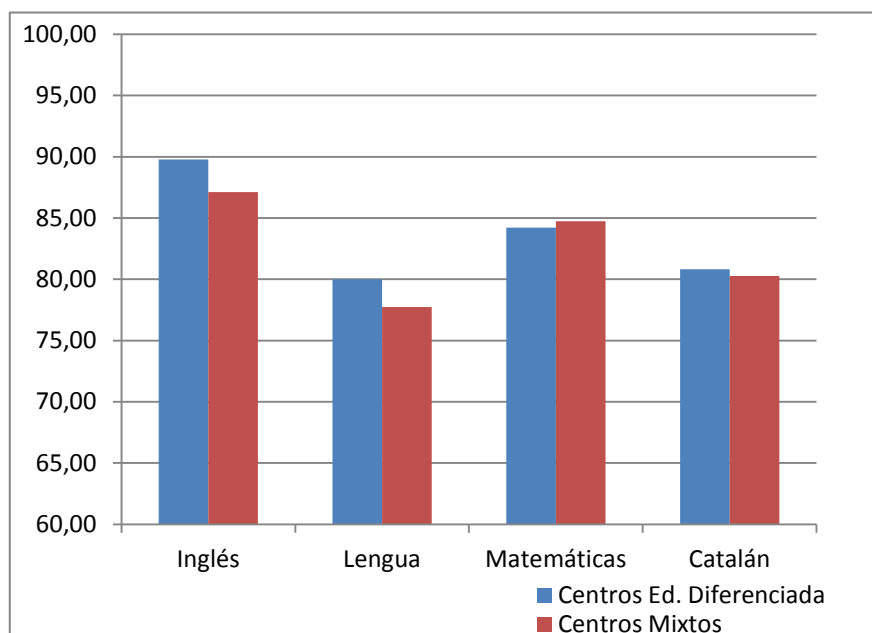


GRÁFICO 14. Comparación de puntuaciones medias de centros de Cataluña de modelo organizativo mixto y diferenciado en la evaluación de 6º EP de 2011¹⁰⁰⁶.

Respecto a los resultados de la evaluación de 4º de Educación Secundaria, se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos que estudian en centros de educación diferenciada únicamente en la competencia matemática. En las demás competencias valoradas, todos los resultados son favorables a los centros de educación diferenciada, mas la diferencia no es estadísticamente significativa.

¹⁰⁰⁶ Fuente: *Idem*.

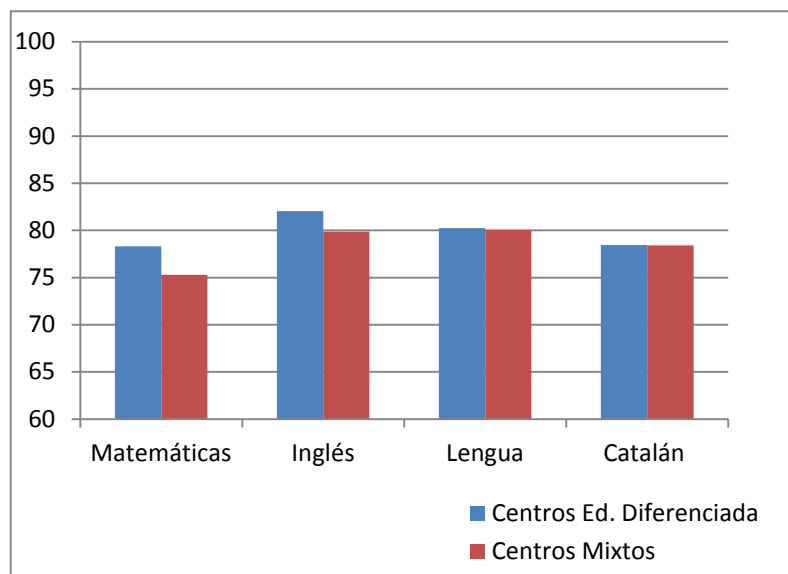


GRÁFICO 15. Comparación de puntuaciones medias de centros de Cataluña de modelo organizativo mixto y diferenciado en la evaluación de 4º ESO de 2012¹⁰⁰⁷.

Como conclusión de este estudio, se observa que los resultados de las escuelas diferenciadas de sexo masculino no varían significativamente respecto a las puntuaciones de los varones de las escuelas mixtas en ninguna de las materias valoradas. Por el contrario, se evidencia una diferencia significativa en las puntuaciones de las niñas según si estudian en centros diferenciados o en centros mixtos –en favor de las que estudian en aquéllos-. Asimismo, queda patente una importante diferencia en materias lingüísticas entre las niñas y los niños que estudian en centros mixtos -en favor de aquéllas-, siendo los varones superiores en la materia de matemáticas. Este último resultado confirma que en los centros mixtos se refleja la norma estadística de superioridad de las niñas en competencias lingüísticas, y de los niños en competencia matemática. En cambio, en los centros diferenciados evaluados prácticamente no se objetiva disparidad de resultados entre niñas y niños en ninguna de las materias valoradas: hecho que, de algún modo, puede considerarse que refleja el efecto favorable y rompedor de la educación diferenciada sobre lo que es común en las niñas (superioridad lingüística) y lo que es común en los niños (superioridad matemática).

¹⁰⁰⁷ Fuente: *Idem*.

Teniendo en cuenta que el estatus socioeconómico es un factor que influye sobremanera en los resultados académicos, se ha tenido en cuenta la demarcación geográfica a la hora de comparar los resultados que a continuación se exponen, puesto que ya la Comisión Europea advierte que hay que tener en cuenta el entorno familiar del estudiante, así como el sexo, a la hora de ayudar a los niños con problemas educativos¹⁰⁰⁸. En los estudios comparativos conviene escoger centros similares, con características comunes, como por ejemplo centros de titularidad privada (concertada y no concertada) y los de titularidad pública¹⁰⁰⁹.

En el País Vasco se realizó un estudio con los resultados del curso 2009-10 obtenidos en la Evaluación de Diagnóstico realizada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco a todos los alumnos de 2º ESO, comparándolos con los resultados de los centros escolares de educación diferenciada de esa comunidad autónoma (en el gráfico aparecen como EASSE PV), teniendo en cuenta el sexo, el modelo concertado –que es el de los centros de educación diferenciada- y el índice socio-económico similar:

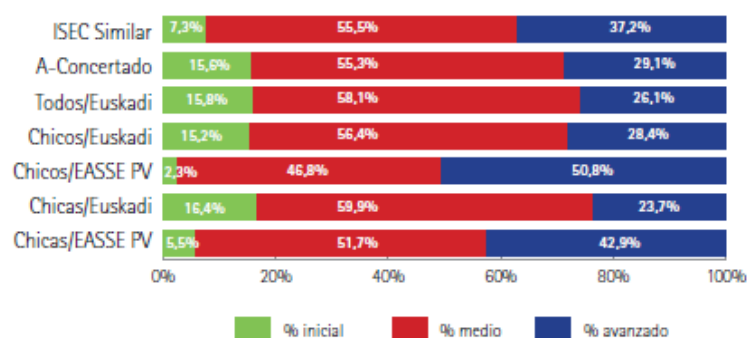


GRÁFICO 16. Distribución de alumnado del País Vasco por niveles de rendimiento en Competencia Matemática en 2º ESO en el curso 2009-10¹⁰¹⁰.

¹⁰⁰⁸ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 34.

¹⁰⁰⁹ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

¹⁰¹⁰ Fuente: <http://www.easse.org/docs/content//educacion-diferenciada.pdf> (24.III.2021).

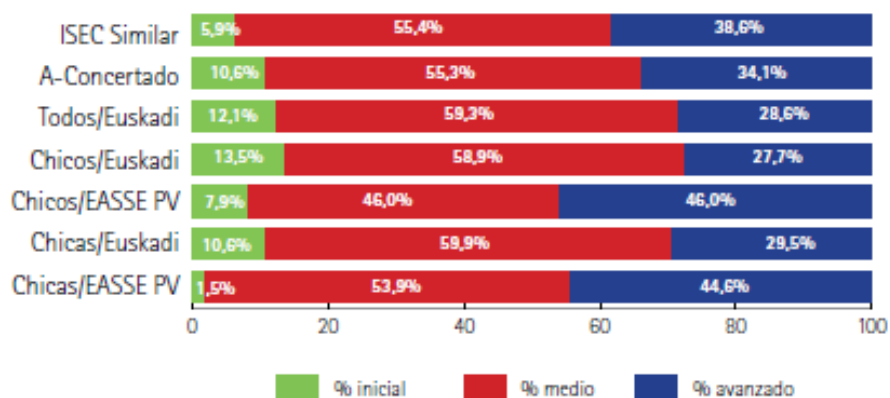


GRÁFICO 17. Distribución de alumnado del País Vasco por niveles de rendimiento en Competencia Lingüística en Castellano en 2º ESO en el curso 2009-10¹⁰¹¹.

En La Rioja se realizó un estudio semejante al anterior, pero con los resultados de los cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-11 obtenidos en la Evaluación de Diagnóstico realizada por el Departamento de Educación del Gobierno de La Rioja a todos los alumnos de 2º ESO, comparándolos con los resultados de los dos únicos centros escolares de educación diferenciada de esa comunidad autónoma (en el gráfico aparecen detallados por su nombre: Alcaste el de niñas y Las Fuentes el de niños) y con lo que se ha denominado “centro Top”, considerando éste como el centro que aglutina los mejores resultados de entre todos los centros escolares de La Rioja para cada una de las áreas evaluadas:

¹⁰¹¹ Fuente: *Idem*.

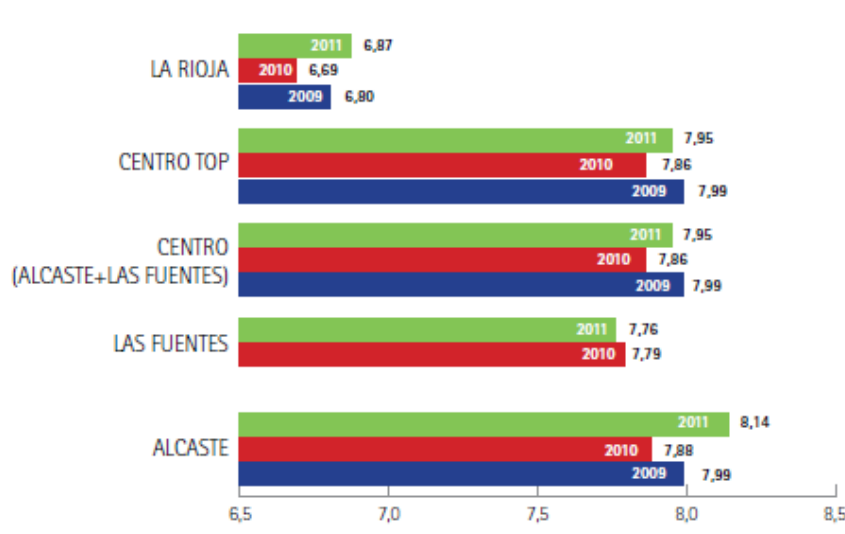


GRÁFICO 18. Comparación en La Rioja del resultado global de las Evaluaciones de Diagnóstico en 2º ESO en los cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-11¹⁰¹².

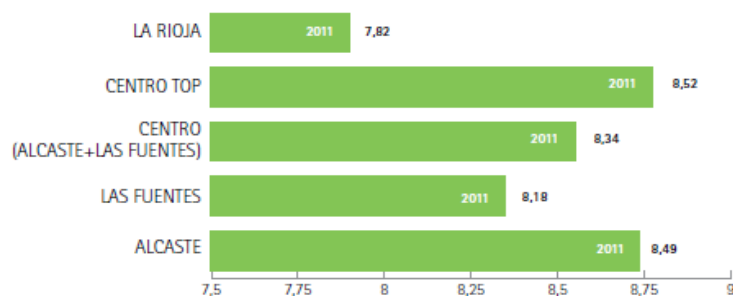


GRÁFICO 19. Comparación en La Rioja del resultado en Competencia Social y Ciudadana de la Evaluación de Diagnóstico en 2º ESO en el curso 2010-11¹⁰¹³.

Respecto a Madrid, cuenta con 1.230.000 niños matriculados en centros escolares, de los que el 54'2% asisten a centros públicos, 29'9% asisten a centros concertados, y el 15'9% asisten a centros privados¹⁰¹⁴. Es la Comunidad Autónoma española que dispone de más centros de educación diferenciada, tanto privados como

¹⁰¹² Fuente: *Idem*.

¹⁰¹³ Fuente: *Idem*.

¹⁰¹⁴ https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_datosycifras_2019-20.pdf (24.IV.2021).

concertados. Teniendo en cuenta este dato, se han elaborado unas tablas de elaboración propia, comparando la nota media de las Pruebas de Acceso a la Universidad del curso académico 2017-18, así como la proporción de los alumnos titulados en 4º ESO de cada centro escolar, por zonas, durante los cursos académicos 2013-14 al 2017-18¹⁰¹⁵.

A continuación, se muestra la lista de centros escolares con la nota media del bloque obligatorio/fase general de las Pruebas de Acceso a la Universidad en el curso escolar 2017-18, comparando los datos de los distritos de la ciudad de Madrid y de ciudades que disponen de centros de educación diferenciada, distinguiendo según sean centros privados (en letra verde) o públicos (en letra negra). Se han resaltado sobre fondo amarillo los centros que son de educación diferenciada y se ha señalado en letra roja la nota media en la Comunidad de Madrid, que fue de 6'45.

MADRID: DISTRITO MONCLOA - ARAVACA	EVAU 2017
T.E.M.S.	8,64
CIUDAD DE LOS POETAS (PÚBLICO)	7,88
FRAY LUIS DE LEÓN	7,60
NUESTRA SEÑORA DEL BUEN CONSEJO	7,47
SAGRADOS CORAZONES	7,21
SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS	7,20
CONCEPCIONISTAS MADRID - PRINCESA	7,16
MATER SALVATORIS	7,11
ESTUDIO	7,10
LA INMACULADA	7,03
SANTA MARÍA DE LOS ROSALES	6,96
LICEO SOROLLA B	6,83
LOS ROBLES	6,81
BERNADETTE	6,63
INTERNACIONAL ARAVACA	6,58
CAM	6,45
ORTEGA Y GASSET (PÚBLICO)	6,42
STELLA MARIS	

TABLA 2. EvAU 2017-18. Distrito Moncloa-Aravaca

¹⁰¹⁵ https://gestiona3.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm. Los últimos datos que aparecen en la página web oficial de la Comunidad de Madrid son los correspondientes al curso académico 2017-18 (24.IV.2021).

DISTRITO FUENCARRAL - EL PARDO	EVAU 20
MONTEALTO	7,62
VIRGEN DE MIRASIERRA	7,51
NUUESTRA SEÑORA DE LA VEGA	7,39
TRES OLIVOS	7,16
EL VALLE III (LAS TABLAS)	7,05
ESTUDIANTES	6,95
LAS TABLAS VALVERDE	6,93
SANTA MARIA LA BLANCA	6,88
VALDELUZ AGUSTINOS	6,85
EL PRADO	6,82
SANTA JOAQUINA DE VEDRUNA	6,78
SAGRADO CORAZÓN	6,78
LA SALLE SAGRADO CORAZÓN	6,72
PRÍNCIPE FELIPE (PÚBLICO)	6,69
MIRASIERRA (PÚBLICO)	6,66
CARDENAL HERRERA ORIA (PÚBLICO)	6,65
SAN FERNANDO (PÚBLICO)	6,56
ISAAC NEWTON (PÚBLICO)	6,53
CAM	6,45
GREGORIO MARAÑÓN (PÚBLICO)	6,37
FUENTELARREYNA	6,32
SAN FRANCISCO	6,05
SAN JOSÉ DE BEGOÑA	5,77
IDEO	5,48
DÁMASO ALONSO (PÚBLICO)	5,01

TABLA 3. EvAU 2017-18 Distrito Fuencarral-El Pardo.

MADRID: DISTRITO CENTRO	EVAU 20
SAN MATEO (PÚBLICO)	8,14
CARDENAL CISNEROS (PÚBLICO)	7,12
SEMINARIO MENOR ARZOBISPAL	6,76
SAN ISIDRO (PÚBLICO)	6,76
REAL COLEGIO SANTA ISABEL-LA ASUNCIÓN	6,64
SANTA TERESA DE JESÚS (PÚBLICO)	6,62
CERVANTES (PÚBLICO)	6,57
CAM	6,45
LOPE DE VEGA (PÚBLICO)	5,83
SANTA BÁRBARA	5,79
DARÍO ESTUDIO	5,22

TABLA 4. EvAU 2017-18. Distrito Centro.

MADRID: DISTRITO PUENTE DE VALLECAS	EVAU 20
GSD VALLECAS	6,95
MADRID - SUR (PÚBLICO)	6,88
LOS TILOS	6,87
RAIMUNDO LULIO	6,87
TIRSO DE MOLINA (PÚBLICO)	6,81
ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ (PÚBLICO)	6,55
COLEGIO DIOCESANO MARIA INMACULADA - MOGAMBO	6,45
CAM	6,45
TAJAMAR	6,39
ASUNCION - VALLECAS	6,36
VALDECAS	6,23
PALOMERAS - VALLECAS (PÚBLICO)	6,12
SAGRADA FAMILIA DE URGEL	6,07
VALLECAS I (PÚBLICO)	5,62
ARCIPRESTE DE HITA (PÚBLICO)	5,45
VALLECAS - MAGERIT (PÚBLICO)	4,83
NUMANCIA (PÚBLICO)	2,66
MATER CLEMENTISSIMA	

TABLA 5. EvAU 2017-18. Distrito Retiro.

MADRID: DISTRITO RETIRO	EVAU 20
SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS	7,26
LOS OLMOS	7,06
LA ESTRELLA (PÚBLICO)	7,00
SANTA MARÍA DEL PILAR	6,94
VIRGEN DE ATOCHA - FESD	6,74
REINADO DEL CORAZÓN DE JESÚS	6,73
AGUSTINIANO	6,60
PUREZA DE MARÍA	6,55
CAM	6,45
ISABEL LA CATÓLICA (PÚBLICO)	6,36
MONTSERRAT	6,18

TABLA 6. EvAU 2017-18. Distrito Puente de Vallecas.

POZUELO DE ALARCÓN	EVAU 20
EVEREST	7,82
RETAMAR	7,61
LICEO SOROLLA	7,31
SAN LUIS DE LOS FRANCESES	7,17
BRITÁNICO DE MADRID EN SOMOSAGUAS	7,05
GERARDO DIEGO (PÚBLICO)	7,03
ALARCÓN	6,99
SAN JOSÉ DE CLUNY	6,83
INSTITUTO VERITAS	6,75
ESCUELAS PÍAS DE SAN FERNANDO	6,54
CAM	6,45
CAMILO JOSÉ CELA (PÚBLICO)	6,41
KENSINGTON SCHOOL	
AQUINAS INTERNATIONAL SCHOOL	

TABLA 7. EvAU 2017-18. Pozuelo de Alarcón.

MADRID: DISTRITO MORATALAZ	EVAU 20
SENARA	7,66
GSD MORATALAZ	7,08
JUANA DE CASTILLA (PÚBLICO)	7,05
SANTO ANGEL	6,87
SAGRADA FAMILIA	6,56
REY PASTOR (PÚBLICO)	6,47
FELIPE II (PÚBLICO)	6,46
CAM	6,45
MARIANA PINEDA (PÚBLICO)	5,86
CARLOS MARÍA RODRÍGUEZ DE VALCÁRCEL (PÚBLICO)	5,10

TABLA 8. EvAU 2017-18. Distrito Moratalaz.

ALCALÁ DE HENARES	EVAU 20
GSD ALCALÁ	7,21
IGNACIO ELLACURÍA (PÚBLICO)	7,04
ALONSO QUIJANO (PÚBLICO)	6,21
LOPE DE VEGA	6,75
DOCTOR MARAÑÓN (PÚBLICO)	7,04
ALKALA-NAHAR (PÚBLICO)	6,68
ISIDRA DE GUZMÁN (PÚBLICO)	6,20
SAN GABRIEL	7,01
ANTONIO MACHADO (PÚBLICO)	6,54
COMPLUTENSE (PÚBLICO)	6,04
ARQUITECTO PEDRO GUMIEL (PÚBLICO)	6,40
ALBORADA	6,56
ATENEA (PÚBLICO)	6,03
CALASANZ	6,76
CARDENAL CISNEROS (PÚBLICO)	6,37
CAM	6,45
MATEO ALEMÁN (PÚBLICO)	5,08
LÁZARO CARRETER (PÚBLICO)	5,05
ALBÉNIZ (PÚBLICO)	4,68

TABLA 9. EvAU 2017-18. Alcalá de Henares.

ALCOBENDAS	EVAU 20
BASE	7,74
BRAINS INTERNATIONAL SCHOOL LA MORALEJA	7,42
PADRE MANYANET	7,39
SEVERO OCHOA (PÚBLICO)	7,26
BIENAVENTURADA VIRGEN MARÍA IRLANDESAS EL SOTO	7,08
SAN PATRICIO DEL SOTO	7,07
ALDEAFUENTE	6,94
IBN GABIROL	6,93
GREENWICH SCHOOL	6,82
LOS SAUCES	6,78
ALDOVEA	6,69
LICEO EUROPEO	6,63
ALDEBARÁN (PÚBLICO)	6,55
CAM	6,45
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (PÚBLICO)	6,00
ÁGORA (PÚBLICO)	5,83
ARETEIA	5,06

TABLA 10. EvAU 2017-18. Alcobendas.

LAS ROZAS	EVAU 20
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOGOS	8,12
ORVALLE	7,62
EUROPEO DE MADRID	7,37
ZOLA-ROZAS	7,30
EL BURGO. IGNACIO ECHEVERRÍA (PÚBLICO)	7,27
CENTRO EDUCATIVO PUNTA GALEA	7,01
GSD LAS ROZAS	6,73
CARMEN CONDE (PÚBLICO)	6,73
LOS PEÑASCALES	6,53
CENTRO ESCOLAR BALDER	6,48
CAM	6,45
ESCUELA LIBRE MICHAEL	6,20
BERRIZ	6,09
LAS ROZAS I (PÚBLICO)	5,97

TABLA 11. EvAU 2017-18. Las Rozas.

ARROYOMOLINOS	EVAU 20
GABRIELA MISTRAL (PÚBLICO)	6,55
CAM	6,45
GONZALO CHACÓN (PÚBLICO)	6,44
ARENALES DE ARROYOMOLINOS	5,70
PASTEUR	

TABLA 12. EvAU 2017-18. Arroyomolinos.

De las tablas anteriores se deduce fácilmente que la educación diferenciada no afecta negativamente en absoluto a los resultados académicos de los alumnos. Son muy pocas las tablas donde los centros de educación diferenciada aparecen más abajo (por tanto, con peor nota). Puede incluso decirse todo lo contrario:

Por ejemplo, en el distrito de Fuencarral-El Pardo, Montealto fue el colegio con mejor nota media en la fase general en la EvAU 2017-2018; y Las Tablas-Valverde y El Prado (éste último siendo sólo de varones) obtuvieron la 6ª y la 10ª mejor nota de esa zona, respectivamente.

En el distrito Centro, el Seminario Menor Diocesano (sólo masculino) obtuvo la 3ª mejor nota de la zona, empatado con otro centro.

En Moncloa-Aravaca, el colegio femenino Mater Salvatoris obtuvo la 8ª mejor nota de su zona. En Moratalaz, Senara tuvo la mejor nota de su zona en la EvAU de ese curso.

En Puente de Vallecas, Los Tilos (centro masculino) obtuvo la 3ª mejor nota media de su zona, empatado con otro centro.

En el distrito de Retiro, Los Olmos (centro masculino) obtuvo la 2ª mejor nota de su zona en la EvAU de ese año.

Fuera de la ciudad de Madrid, por ejemplo, en Pozuelo de Alarcón, los colegios Everest y Retamar (éste último masculino) obtuvieron la 1ª y la 2ª mejor nota, respectivamente, en la EvAU 2017-2018 -la tercera mejor nota estuvo más de medio punto por debajo de las obtenidas por estos dos centros de educación diferenciada-.

En Alcobendas, Aldeafuente tuvo la 7ª mejor nota del municipio.

En Alcalá de Henares, Alborada tuvo la 8ª mejor nota media.

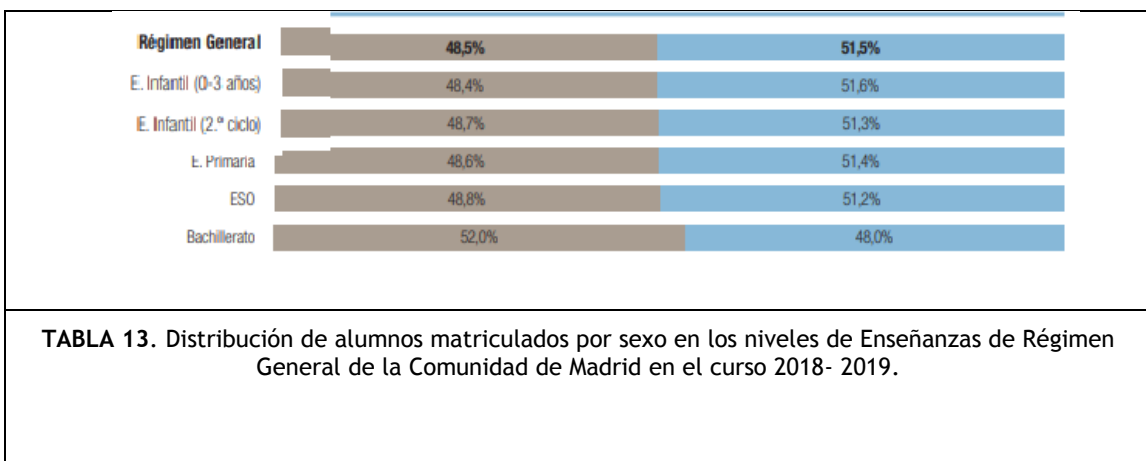
En Alcorcón, Fuenllana obtuvo la mejor nota de su zona (empatado con otro centro); y Andel (siendo sólo masculino) tuvo la 6ª mejor nota.

Por último, en Las Rozas, Orvalle obtuvo la 2ª mejor nota de ese municipio en la EvAU 2017-2018.

De los datos anteriores se deduce fácilmente que los centros de educación diferenciada no tienen unas notas inferiores a la media que los centros del mismo tipo de la misma zona, por lo que se puede afirmar que este método pedagógico no afecta negativamente a los resultados académicos de los alumnos. Incluso en general se puede observar que la mayoría de los centros educativos de este tipo están por encima de la media de la nota de la Comunidad de Madrid. Es más, incluso en algunos casos habría que tener en cuenta que algunos de esos centros de educación diferenciada son sólo de varones (por ejemplo, Aldovea, Retamar, Tajamar, Los Olmos, Andel, Seminario Menor Arzobispal y El Prado), por lo que sus datos arrojan el resultado académico

únicamente del sexo masculino, sin contar con el apoyo positivo de las supuestas mejores notas que habitualmente obtienen las niñas.

Otra cuestión muy interesante sería observar la tasa de abandono escolar del sexo masculino en los centros mixtos comparada con la de los centros que imparten educación diferenciada, pues lo cierto es que los varones matriculados en Bachillerato disminuyen y, si disminuyeran con la misma proporción en los centros escolares sólo de varones, prácticamente no podrían mantenerse. Fijémonos, por ejemplo, en los datos que arroja el siguiente gráfico:



Aunque no se ha podido elaborar una tabla con los datos del abandono escolar del sexo masculino en los centros mixtos comparada con la de los centros que imparten educación diferenciada, por no disponerse de datos oficiales suficientes, sí se ha podido elaborar un cuadro comparativo con la proporción de los alumnos titulados en 4º ESO de cada centro escolar, durante los cursos académicos 2013-14 al 2017-18¹⁰¹⁶, distinguiendo distritos (dentro de la ciudad de Madrid) y por ciudades y según sean centros privados (en letra verde) o públicos (en letra negra). De nuevo se han resaltado sobre fondo amarillo los centros que son de educación diferenciada. Se han marcado con anaranjado los años que ha tenido el 100% de titulados alguno de los centros, y en granate el mayor número de titulados del último año, en caso de que ninguno haya

¹⁰¹⁶ https://gestiona3.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm. Los últimos datos que aparecen en la página web oficial de la Comunidad de Madrid son los correspondientes al curso académico 2017-18 (24.IV.2021).

tenido el 100%. En rosa se ha reflejado la media de titulados de cada curso en la Comunidad de Madrid.

DISTRITO FUENCARRAL - EL PARDO	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.38
MONTEALTO	97.12	100	100	100	100
FUENTELARREYNA	92.65	95.16	91.3	98.55	100
VALDELUZ AGUSTINOS	97	100	97.98	94.29	99.1
EL VALLE III (LAS TABLAS)	92.5	95.83	93.62	100	100
EL PRADO	97.03	98.06	100	97.12	100
LAS TABLAS VALVERDE	85.71	95.59		98.99	100
MIRASIERRA (PÚBLICO)	81.48	82.86	90.6	90.83	90.6
SANTA JOAQUINA DE VEDRUNA	80.49	90.48	94.19	96.7	92.68
CARDENAL HERRERA ORIA (PÚBLICO)	76.4	81.82	82.61	87.21	83.33
TRES OLIVOS	87.5	96.08	93.75	96.3	94.23
NUESTRA SEÑORA DE LA VEGA	91	92.47	92.45	94.68	92.71
VIRGEN DE MIRASIERRA	91	92.47	92.45	94.68	92.71
PRÍNCIPE FELIPE (PÚBLICO)	79.02	78.08	82.19	85.62	87.97
SANTA MARIA LA BLANCA	97.44	100	86.27	96.49	100
SAN FERNANDO (PÚBLICO)	83.33	90.41	94.03	81.67	85.25
ISAAC NEWTON (PÚBLICO)	84.85	82.54	87.88	91.8	91.67
SAGRADO CORAZÓN	92.06	91.38	93.42	93.24	91.55
DÁMASO ALONSO (PÚBLICO)	86.79	87.23	74.29	70.59	69.77
LA SALLE SAGRADO CORAZÓN	87.91	94.05	95.4	96.3	96.39
ESTUDIANTES	95.65	94.74	96.77	88.37	81.25
SAN FRANCISCO	73.33	84.62	84.21	75	92.86
IDEO		60	100	89.58	98.18
GREGORIO MARAÑÓN (PÚBLICO)	65.75	64.29	59.15	67.57	75.93
SAN JOSÉ DE BEGOÑA	81.82	79.63	71.11	69.77	81.25

TABLA 14. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Distrito Fuencarral-El Pardo.

MADRID: DISTRITO CENTRO	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.38
SAN MATEO (PÚBLICO)					
CERVANTES (PÚBLICO)	92.91	87.7	89.32	88.15	90.57
REAL COLEGIO SANTA ISABEL-LA ASUNCIÓN	82.89	90.91	86.67	82.28	80.95
SANTA TERESA DE JESÚS (PÚBLICO)	74.58	66.67	46.67	42.37	54.24
CARDENAL CISNEROS (PÚBLICO)	70.15	94.81	85.71	81.36	84.81
SEMINARIO MENOR ARZOBISPAL	76.19	92.31	92.86	100	88.89
SAN ISIDRO (PÚBLICO)	91.3	86.67	90.48	86.36	82.61
SANTA BÁRBARA	57.5	69.05	62.5	59.09	70
LOPE DE VEGA (PÚBLICO)	60	74.55	84.75	73.33	68.85
DARÍO ESTUDIO					

TABLA 15. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Distrito Madrid Centro.

MADRID: DISTRITO MONCLOA - ARAVACA	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.1
T.E.M.S.					
MATER SALVATORIS	98.01	100	100	100	100
CIUDAD DE LOS POETAS (PÚBLICO)	87.01	93.83	87.23	94.05	92.1
SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS	91.67	96	95.45	100	97.1
NUUESTRA SEÑORA DEL BUEN CONSEJO	95.33	94.51	95.65	97.14	98.1
FRAY LUIS DE LEÓN	92.5	94.19	88.64	95.18	100
SAGRADOS CORAZONES	97.22	98.68	96.05	97.44	98.1
ESTUDIO	100	99.3	98.56	97.16	98.1
BERNADETTE	100	100	100	100	98.1
SANTA MARÍA DE LOS ROSALES	93.48	100	98.04	98	100
LOS ROBLES	93.75	100	100	92.45	94.1
CONCEPCIONISTAS MADRID - PRINCESA	87.1	91.94	96	96.05	95.1
LICEO SOROLLA B	78.13	92.86	92	90.48	100
LA INMACULADA	95	89.36		87.5	84.1
INTERNACIONAL ARAVACA		100	100	100	88.1
ORTEGA Y GASSET (PÚBLICO)	91.87	95.8	94.71	87.92	89.1

TABLA 16. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Distrito Moncloa-Aravaca

MADRID: DISTRITO MORATALAZ	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.1
GSD MORATALAZ	97.37	98.21	98.31	100	99.1
SENARA	98.36	100	100	100	96.1
SANTO ANGEL	97.3	94.12	96		96.1
SAGRADA FAMILIA	94.31	91.41	95.8	95.12	92.1
JUANA DE CASTILLA (PÚBLICO)	68.6	83.17	72.88	78.69	76.1
REY PASTOR (PÚBLICO)	84.46	76.67	73.47	80.16	77.1
FELIPE II (PÚBLICO)	85.87	80.65	76.09	69.23	77.1
MARIANA PINEDA (PÚBLICO)	82.76	82.14	87.5	57.58	75.1
CARLOS MARÍA RODRÍGUEZ DE VALCÁRCEL (PÚBLICO)					

TABLA 17. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Distrito Moratalaz.

MADRID: DISTRITO PUENTE DE VALLECAS	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.1
MATER CLEMENTISSIMA	81.58	100	95.65	100	94.1
GSD VALLECAS	98.44	95.45	94.41	92.37	95.1
LOS TILOS	78.13	94.74	80.56	92.5	86.1
TAJAMAR	88.66	83.87	85.95	90.7	96.1
MADRID - SUR (PÚBLICO)	77.63	84.18	84	80.54	84.1
RAIMUNDO LULIO	93.24	83.13	81.48	76.39	80.1
SAGRADA FAMILIA DE URGEL	88.64	89.13	93.41	78.65	76.1
ASUNCION - VALLECAS	87.5	85.96	91.8	82.46	86.1
PALOMERAS - VALLECAS (PÚBLICO)	80.46	85.39	90.72	75.42	70.1
VALDECAS	76.67	90.38	71.93	71.93	79.1
ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ (PÚBLICO)	85.87	81.08	78.1	66.97	64.1
COLEGIO DIOCESANO MARIA INMACULADA - MOGAMBO	89.19	84.44	86.96	68.75	78.1
TIRSO DE MOLINA (PÚBLICO)	79.02	82.95	76.3	70.71	74.1
VALLECAS I (PÚBLICO)	76.47	48.21	65	81.36	76.1
ARCIPRESTE DE HITA (PÚBLICO)	74.07	83.61	72	70.21	67.1
VALLECAS - MAGERIT (PÚBLICO)	75	67.57	71.05	70	69.1
NUMANCIA (PÚBLICO)	69.81	57.69	75	64.86	62.1

TABLA 18. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Distrito Puente de Vallecas.

MADRID: DISTRITO RETIRO	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.1
AGUSTINIANO	96.88	96.3	95.29	96.63	10
LA ESTRELLA (PÚBLICO)	85.47	95.28	93.33	92.36	94.1
SANTA MARÍA DEL PILAR	97.96	98.7	97.48	100	97.1
VIRGEN DE ATOCHA - FESD	85.19	90.91	88.46	100	97.1
PUREZA DE MARÍA	100	92.75	97.22	93	97.1
REINADO DEL CORAZÓN DE JESÚS	83.33	86.67	89.47	88.46	90.1
LOS OLMOS	96.77	100	100	100	10
SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS	96.97	98.59	92.86	91.38	90.1
MONTSERRAT	93.65	95.28	100	90.43	93.1
ISABEL LA CATÓLICA (PÚBLICO)	75	71.97	79.06	77.4	72.1

TABLA 19. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Distrito Retiro.

POZUELO DE ALARCÓN	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.1
KENSINGTON SCHOOL					
BRITÁNICO DE MADRID EN SOMOSAGUAS					
SAN LUIS DE LOS FRANCESES	100	100	100	100	10
LICEO SOROLLA	98.73	100	100	98.78	98.1
RETAMAR	97.87	100	97.32	100	98.1
ALARCÓN	95.65	100	100	100	93.1
EVEREST	97.06	98.21	98.36	99.21	99.1
GERARDO DIEGO (PÚBLICO)	83.43	72.39	84.3	66.12	88.1
ESCUELAS PÍAS DE SAN FERNANDO	97.89	94.59	100	96.64	95.1
SAN JOSÉ DE CLUNY	87.21	95.35	93.06	97.59	97.1
INSTITUTO VERITAS	83.33	96.74	91.21	91.09	95.1
CAMILO JOSÉ CELA (PÚBLICO)	65.57	86.9	91.01	88.64	75.1
AQUINAS INTERNATIONAL SCHOOL					

TABLA 20. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Pozuelo de Alarcón

ALCOBENDAS	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.1
BRAINS INTERNACIONAL SCHOOL LA MORALEJA	99.24	100		100	98.1
BASE	100	100	100	100	96.1
IBN GABIROL	100	93.33	100	100	90.1
ALDEAFUENTE	100	100	100	98	10
SAN PATRICIO DEL SOTO	100	98.8	99.03	100	98.1
GREENWICH SCHOOL		100	97.37	94.74	94.1
LICEO EUROPEO	97.56	100	100	97.87	96.1
LOS SAUCES	100	98.25	100	94.12	98.1
SEVERO OCHOA (PÚBLICO)	79.01	79.55	83.24	75.53	75.1
PADRE MANYANET	94.23	96.83	97.73	94.92	98.1
BIENAVENTURADA VIRGEN MARÍA IRLANDESAS EL SOTO	95	100	98.73	98.75	10
ALDEBARÁN (PÚBLICO)	69.23	82	84.09	86.24	78.1
ALDOVEA	95.12	100	100	100	10
ÁGORA (PÚBLICO)	82.14	80	88.44	67.59	72.1
FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS (PÚBLICO)	85.19	92.5	86.11	73.95	82.1
ARETEIA	100	97.37	100	100	96.1

TABLA 21. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Alcobendas.

ALCALÁ DE HENARES	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.0
GSD ALCALÁ	100	96.05	89.55	90	92.0
SAN GABRIEL	91.46	83.51	92.39	94.25	94.0
IGNACIO ELLACURÍA (PÚBLICO)	82.86	84.26	89.6	83.05	86.0
ALKALA-NAHAR (PÚBLICO)	79.65	75	86.4	81.9	89.0
LOPE DE VEGA	100	95.38	98.48	92.19	97.0
ALONSO QUIJANO (PÚBLICO)	73.91	77.08	89.01	84.21	84.0
DOCTOR MARAÑÓN (PÚBLICO)	86.76	71.85	87.5	77.44	82.0
ANTONIO MACHADO (PÚBLICO)	81.29	89.29	87.1	82	85.0
CALASANZ	81.69	91.14	84.72	82.05	85.0
ARQUITECTO PEDRO GUMIEL (PÚBLICO)	83.72	86.84	88.57	85.71	91.0
ATENEA (PÚBLICO)	75	82.93	91.88	74.07	89.0
ISIDRA DE GUZMÁN (PÚBLICO)	70.41	67.78	74.53	63.56	68.0
ALBORADA	81.03	81.13	79.25	83.33	84.0
COMPLUTENSE (PÚBLICO)	70.97	77	72.8	74.38	84.0
CARDENAL CISNEROS (PÚBLICO)	67.39	68.18	91.21	73.61	75.0
MATEO ALEMÁN (PÚBLICO)	82.81	74.14	62.5	58.14	72.0
LÁZARO CARRETER (PÚBLICO)	66.67	60.42	82.98	79.69	70.0
ALBÉNIZ (PÚBLICO)	66.67	71.79	68	35.48	61.0

TABLA 22. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Alcalá de Henares.

ARROYOMOLINOS	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.0
GONZALO CHACÓN (PÚBLICO)	75	71.43	78.38	79.38	
GABRIELA MISTRAL (PÚBLICO)	83.21	80.95	86.29	77.78	84.0
ARENALES DE ARROYOMOLINOS	95	92.31	94.59	86.49	93.0
PASTEUR				90	78.0

TABLA 23. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Arroyomolinos.

LAS ROZAS	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LOGOS	100	95.92	98.51	100	100
ORVALLE	98.08	98.25	100	96.97	100
EUROPEO DE MADRID	97.14	100	100	97.67	100
ZOLA-ROZAS	100	100	91.3	97.03	98.0
EL BURGO. IGNACIO ECHEVERRÍA (PÚBLICO)	94.85	84.87	83.97	88.14	87.0
GSD LAS ROZAS	95.24	95.6	97.06	96.55	96.0
CARMEN CONDE (PÚBLICO)	89.93	87.16	86.62	80.13	88.0
CENTRO EDUCATIVO PUNTA GALEA	96.61	100	97.87	100	100
BERRIZ	98.15	98.41	87.18	95.74	100
LOS PEÑASCALES	90.91	100	93.55	96.15	100
LAS ROZAS I (PÚBLICO)	75.28	67.21	77.19	76.83	84.0
CENTRO ESCOLAR BALDER	96.43	100	100	96.88	100
ESCUELA LIBRE MICAEL	90	100	100	100	100

TABLA 24. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Las Rozas.

ALCORCÓN	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-
Comunidad de Madrid	84.03	85.35	86.38	83.74	85.0
FUENLLANA	91.38	96.08	100	98.33	97.0
PRADO DE SANTO DOMINGO (PÚBLICO)	80.68	61.22	81.82	79.25	94.0
VILLALKOR	89.66	97.73	96.36	98	96.0
PARQUE DE LISBOA (PÚBLICO)	80	87.61	86.79	88.55	78.0
NUUESTRA SEÑORA DE RIHONDO	87.5	94	98.18	93.18	97.0
AMANECER	93.83	97.44	100	96.77	95.0
LA INMACULADA	92.96	94.32	87.21	81.93	89.0
LOS CASTILLOS (PÚBLICO)	75.86	81.97	87.14	82.8	91.0
GALILEO GALILEI (PÚBLICO)	90	90.35	90.85	83.75	77.0
ANDEL	93.48	96.49	97.5	95.16	93.0
CENTRO EDUCATIVO VILLA DE ALCORCÓN (PÚBLICO)	88.1	84.62	67.65	73.08	75.0
EL PINAR (PÚBLICO)	84.29	79.78	79.12	86.87	90.0
SANTÍSIMA TRINIDAD	96.49	95.52	96.92	90.48	92.0
AMOR DE DIOS	93	94.44	98.08	95.88	96.0
VIRGEN DEL REMEDIO	94.12	82.05	95.45	92.68	98.0
JORGE GUILLÉN (PÚBLICO)	80.2	73.26	82.28	88.24	80.0
ITACA (PÚBLICO)	85.37	91.4	88.51	74.07	86.0
LA ARBOLEDA (PÚBLICO)	76.47	68.29	62.3	63.89	55.0
JUAN PABLO II	96.15	100	96.61	93.88	98.0
JOSEFINA ALDECOA (PÚBLICO)	77.78	72.55	89.02	79.73	84.0

TABLA 25. Porcentaje de titulados en 4º ESO. Alcorcón.

De las tablas, se puede deducir que en el distrito de Fuencarral-El Pardo, Montealto tuvo el 100% de titulaciones en 4º ESO en cuatro de los cinco años que constan datos en la página web de la Comunidad de Madrid. En ese mismo distrito, El Prado, sólo de niños -con el elevado porcentaje de abandono que hay entre varones al terminar el ciclo de la ESO- fue uno de los tres colegios que tuvo el 100% de titulaciones en dos de los cinco cursos analizados. Las Tablas-Valverde es uno de los colegios con el 100% de titulaciones en uno de los cinco cursos analizados. Finalmente, en el último curso analizado, 2017-18, los tres colegios de educación diferenciada de este distrito de Fuencarral-El Prado tuvieron el 100% de titulados en 4º ESO.

En el distrito Centro, el Seminario Menor -con sólo varones en sus aulas, con el elevado número de abandono escolar que se registra entre los niños- fue el único que tuvo el 100% de titulados en 4º ESO en algunos de los últimos cinco años referenciados. Asimismo, ese centro es el segundo en número de titulados en el último curso analizado, 2017-18.

En Moncloa-Aravaca, el colegio Mater Salvatoris, de niñas, junto con otro centro, tuvo el 100% de alumnas tituladas en ESO en cuatro de los cinco años referenciados en este estudio.

En el distrito de Moratalaz, Senara, de niñas, tuvo el 100% de tituladas durante tres los cinco cursos académicos analizados. Asimismo, Senara es el segundo en número de tituladas en el último curso aquí citado.

En el Puente de Vallecas, Tajamar, sólo de niños, es el que tiene mayor número de titulados en el curso 2017-18; y Los Tilos tuvo el cuarto mejor dato.

En el distrito de Retiro, Los Olmos, masculino, tuvo el 100% de titulados en cuatro de los cinco cursos aquí referidos.

En Pozuelo de Alarcón, Retamar, masculino, es uno de los dos colegios con el 100% de titulados en dos de los cinco años analizados, y el cuarto mejor centro en el último curso estudiado. Por su parte, el colegio Everest tuvo el segundo mejor dato en el último curso.

En Alcobendas, los dos centros de educación diferenciada del municipio, Aldeafuente y Aldovea -éste último masculino- son dos de los tres colegios con el 100% de titulados en cuatro de los cinco años aquí analizados.

En Alcorcón, sólo tres colegios tuvieron el 100% de titulados alguno de los cinco años analizados, y los tres centros son de educación diferenciada (Fuenllana, Andel y Juan Pablo II). Fuenllana, además, obtuvo el tercer mejor dato en el último curso analizado.

En Arroyomolinos, Arenales fue el centro con mayor número de titulaciones de ESO en el último año aquí referido.

En Las Rozas, Orvalle fue uno de los siete centros con el 100% de titulados en dos o más cursos de los cinco años estudiados.

Por último, cabe destacar el nombramiento del colegio de educación diferenciada Fuenllana¹⁰¹⁷ (Alcorcón, Madrid) como mejor centro educativo de toda España en su trayectoria en la evaluación PISA durante los años 2014-2020¹⁰¹⁸, premio que comparte con el colegio San Patricio (El Soto de La Moraleja, Alcobendas, Madrid). Asimismo, el colegio Guadalaviar¹⁰¹⁹ (Valencia), también de educación diferenciada –femenino-, ha sido premiado con el premio a la Excelencia y Equidad a la Mejor Entidad, Institución Educativa o Centro Educativo con iniciativas relevantes

¹⁰¹⁷ <https://fuenllana.net/> (12.VI.2021).

¹⁰¹⁸ <http://www.pisaparacentroseducativos.es/Premiados%20PFS.pdf> (12.VI.2021).

¹⁰¹⁹ <https://colegioguadalaviar.es/> (12.VI.2021).

en relación con la evaluación PISA para Centros Educativos de 2021¹⁰²⁰, con la “Jornada Matemática Valencia”¹⁰²¹. Resulta significativo que dos de los siete premios concedidos en 2021 por la única empresa acreditada en España por la OCDE para la evaluación PISA para centros educativos han recaído en centros de educación diferenciada¹⁰²².

7.5 TRATAMIENTO DEL MÉTODO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA.

Hasta el momento, por tanto, no existen estudios que evidencien las ventajas o perjuicios de un método pedagógico sobre el otro¹⁰²³. De hecho, en la actualidad es muy difícil, prácticamente imposible¹⁰²⁴, que pueda existir algún estudio con resultados netamente fiables¹⁰²⁵ pues, dada la escasez de centros de educación diferenciada en general -y más en concreto de centros públicos-, el grupo comparativo es siempre todavía demasiado heterogéneo¹⁰²⁶. Más teniendo en cuenta que a lo largo de los años está disminuyendo el número de centros de educación diferenciada¹⁰²⁷. De hecho, como ya se ha apuntado en otros apartados de este trabajo, está latente en parte de la doctrina que las principales razones por las que se generalizó la coeducación

¹⁰²⁰ <http://www.pisaparacentroseducativos.es/Premiados%20PFS.pdf> (12.VI.2021).

¹⁰²¹ <https://colegioguadalaviar.es/jornada-matematica-valencia/> (12.VI.2021).

¹⁰²² <http://www.pisaparacentroseducativos.es/> (12.VI.2021).

¹⁰²³ ANFARA y MERTENS. “Do Single-Sex Classes and Schools Make a Difference?”. *Middle School Journal*, noviembre 2008, pp. 52-59. Disponible en: <http://curriculumstudies.pbworks.com/f/Single+Sex+Classrooms+-+Anfara,+V,+Mertens,+S.pdf> (20.III.2020).

¹⁰²⁴ SMITH. “The co-educational/single-sex schooling debate”. *Forum of Education*, vol. 49, núm. 1, abril 1994, pp. 15-31. Disponible en: <https://www.aare.edu.au/data/publications/1994/smiti94043.pdf> (23.IV.2020).

¹⁰²⁵ HOXBY. “Peer Effects in the Classroom: learning from Gender and race variation”. *NBER Working Paper*, núm. 7867, Agosto 2000. Disponible en: <http://piketty.pse.ens.fr/files/oldfichiers051211/enseig/ecoineg/articl/Hoxby2000.pdf> (13.IV.2020).

¹⁰²⁶ LAVY y SCHLOSSER. “Mechanisms and Impacts of Gender Peer Effects at School”, mayo 2007. Disponible en: http://conference.iza.org/conference_files/TAM2007/schlosser_a1994.pdf (13.IV.2020).

¹⁰²⁷ <https://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/2f762f95845417aeca25706c00834efa/80fbc4826c05c115ca2570ec001b193c!OpenDocument> (23.IV.2020). Según este estudio, en Australia la proporción de estudiantes de escuelas privadas ha disminuido del 31% en 1985 al 24% en 1995. De entre éstas, en la etapa de secundaria, en 1985, el 55% de niños y el 54% de niñas iban a centros de educación diferenciada, disminuyendo hasta el 41% de niños y 45% de niñas en 1995.

fueron razones ideológicas o similares, pero en absoluto demostraciones empíricas¹⁰²⁸, pues éstas no existen. De hecho, esas presiones ideológicas han sido las que han llevado a que la coeducación nunca se haya sometido verdaderamente a ningún tipo de investigación científica¹⁰²⁹.

Podría decirse que el país donde más homogéneo es el grupo valorado es en Trinidad y Tobago, donde el centro educativo, ya sea diferenciado o no, no se elige, sino que se asigna casi al azar¹⁰³⁰. Lo mismo sucede, aunque en menor medida, en Corea del Sur¹⁰³¹, donde los estudiantes son asignados aleatoriamente a escuelas secundarias académicas dentro de los distritos¹⁰³². Aun así, los resultados de los estudios no pueden ser netamente fiables, pues para hacerlo posible, tendrían que ser semejantes todas las características que pueden influir en el rendimiento del alumnado de ambos centros de modelos educativos¹⁰³³.

Lo que sí se ha evidenciado es que la educación diferenciada no sólo no es dañina ni ha aportado resultados negativos en la educación de los niños y niñas¹⁰³⁴, sino que incluso en los escasos estudios que existen, se demuestra un efecto favorable, aunque sea mínimo, de este método pedagógico en el rendimiento académico de ambos sexos¹⁰³⁵, resultando más pronunciados y menos ambiguos en los resultados

¹⁰²⁸ GORDILLO, “Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre, 2015, pp. 107-124. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142007.pdf> ((13.IV.2020).

¹⁰²⁹ RIORDAN. “The Emergent Problems of Boys in School and the Potential of Single-Sex Schools for Both Boys and Girls”. En Simposio Internacional sobre la Educación Masculina y Femenina en el Tercer Milenio (International Symposium on Male and Female Education in the Third Millenium), Madrid, 2001. Cit. por GORDILLO, *Op. Cit.* “Historia de la educación mixta...”.

¹⁰³⁰ KIRABO JACKSON. “Single Sex Schools, Student achievement and Course Selection: evidence from rule-based student assignments in Trinidad and Tobago”. *NBER Working Paper*, núm. 16817, febrero 2011. Disponible en: <https://www.nber.org/papers/w16817.pdf> (13.IV.2020).

¹⁰³¹ HAHN y WANG. “The effectiveness of single sex schools through out-of school activities: evidence from South Korea”. *Oxford Bulletin of Economics and Statics*, 0305-9049. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/328453727_The_Effectiveness_of_Single-Sex_Schools_Through_Out-of-School_Activities_Evidence_from_South_Korea (13.IV.2020).

¹⁰³² PARK, BEHRMAN y CHOI. “Single-Sex Education: Positive Effects”. *Science*, núm. 335, enero 2012, p. 6065. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/221749046_Single-Sex_Education_Positive_Effects (24.IV.2020).

¹⁰³³ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

¹⁰³⁴ MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducational...”.

¹⁰³⁵ RIORDAN, FADDIS, BEAM, SEAGER, TANNEY, DIBIASE, RUFFIN y VALENTINES. *Op. Cit.* “Early Implementation...”.

académicos de las niñas¹⁰³⁶. A estas conclusiones llegan también los estudios realizados por el Departamento de Educación de los EEUU, ya citados, que concluyen que, aun no existiendo resultados concluyentes de apoyo a un método u otro de educación –en muchos estudios no surgen resultados de beneficio o daño de una u otra educación-, lo que sí existe es cierto apoyo a la premisa de que la educación de un solo sexo puede ser útil, especialmente para ciertos resultados relacionados con el rendimiento académico y las aspiraciones académicas más positivas¹⁰³⁷.

Aunque en ocasiones hay autores que ponen de manifiesto que en numerosos estudios ha quedado demostrado que el método pedagógico de la coeducación “*ha propiciado el progreso del género femenino y su avance en el campo intelectual*”, lo cierto es que no citan estudio alguno concreto que concluya con datos en ese sentido¹⁰³⁸. De hecho, lo cierto es que de media, en los países de la OCDE, la diferencia en lectura a favor de las niñas disminuyó 12 puntos en las pruebas PISA entre 2009 y 2015: el rendimiento de los chicos mejoró, en concreto entre los chicos de mejores resultados; sin embargo, el rendimiento de las chicas empeoró, principalmente reflejado entre las chicas de peores resultados¹⁰³⁹. No parece que éste sea un resultado que avale el método pedagógico de la coeducación.

Es por ello que parece lógico que no sólo se respete este modelo educativo, sino que lo ideal sería que se favoreciera, en igualdad de tratamiento y consideración con la coeducación, a fin de favorecer el ejercicio de la libertad de padres e hijos, y que puedan optar por el modelo educativo que más les favorezca y convenga, atendiendo a las circunstancias personales de cada niño, así como las familiares y sociales. Teniendo en cuenta que la coeducación surgió sin respaldo científico o pedagógico, debería favorecerse, o al menos respetarse, un debate con evidencia empírica sobre los beneficios de una modalidad educativa sobre la otra¹⁰⁴⁰.

De hecho, paradójicamente, parte de la doctrina contraria a la educación diferenciada y crítica con los resultados que la avalan, pone de manifiesto que no

¹⁰³⁶ MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducational...”.

¹⁰³⁷ *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducation...”.

¹⁰³⁸ SUBIRATS MARTORI. *Op. Cit.* “La escuela mixta, ¿garantía...?”, pp. 94-97.

¹⁰³⁹ “PISA 2015. Resultados clave”. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (20.III.2020).

¹⁰⁴⁰ RIORDAN. *Op. Cit.* “The Emergent Problems...”. Cit. por GORDILLO, *Op. Cit.* “Historia de la educación mixta...”.

pueden admitirse éstos por carecer de rigor científico porque los resultados escolares superiores de niñas y niños de educación diferenciada son más elevados que la media, por pertenecer a una clase social alta, que es la que suele tener acceso a estas enseñanzas, al no ser concertados muchos de esos centros. La ligera ventaja de los alumnos que asisten a centros privados y que obtienen en las pruebas de evaluación externas, según ilustran las aportaciones de la investigación, se explica por la diferencia de nivel sociocultural de los padres y las madres¹⁰⁴¹.

De este modo sucedió en Gran Bretaña, cuando al publicarse los resultados de la investigación realizada en 2009 por la *Good Schools Guide* a 71.286 alumnas de escuelas femeninas y a 647.691 niñas de escuelas mixtas –investigación ya comentada anteriormente-, se concluyó que las niñas que estudian en escuelas femeninas tienen mejores resultados académicos que las que estudian en escuelas mixtas¹⁰⁴². Estos datos hicieron que entidades como la *Girls' School Association* y la *Girls' Day School Trust* reclamaran de los poderes públicos una mayor atención para las escuelas de educación diferenciada¹⁰⁴³. Pocos años antes, por su parte, el Órgano Consultivo Oficial del Reino Unido¹⁰⁴⁴ recomendó la separación por sexos en las escuelas para evitar las grandes diferencias educativas que quedaban patentes entre chicos y chicas¹⁰⁴⁵.

Es por ello que podemos llegar a afirmar que no sólo es que la educación diferenciada no vulnera el principio de igualdad, sino que, incluso, atendiendo al resultado, puede darse la “paradoja” de que llegue incluso a contribuir a situar en condiciones de mayor igualdad a mujeres y hombres al acabar los estudios, extrayendo de cada uno sus mejores capacidades, competencia y habilidades¹⁰⁴⁶.

Del mismo modo lo preveía ya el Departamento de Educación de EEUU en el estudio que publicó en el año 2005¹⁰⁴⁷, en el que consideraba que, estando en juego la libertad de educación, no hace tanta falta valorar los beneficios de uno u otro modelo

¹⁰⁴¹ <https://porotrapoliticaeducativa.files.wordpress.com/2013/01/por-otra-politicaeducativa.pdf> (27.III.2020).

¹⁰⁴² <https://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/5008712/Girls-do-better-in-single-sex-schools.html> (27.III.2020).

¹⁰⁴³ <http://www.interrogantes.net/6-es-cierto-que-la-educacion-diferenciada-tiene-mejores-resultados-academicos/> (27.III.2020).

¹⁰⁴⁴ OFSED – Office for Standards in Education.

¹⁰⁴⁵ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹⁰⁴⁶ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación y valores superiores...”.

¹⁰⁴⁷ *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducation...”.

pedagógico de educación para facilitar el acceso al que cada uno desee, en igualdad de condiciones: concluía que, si no se demuestra que la educación diferenciada es dañina, debe optarse por ofrecer a las familias la máxima capacidad de elección, a fin de favorecer al máximo el ejercicio de la libertad. Como premisa, establecía el estudio que en las investigaciones sobre educación diferenciada difícilmente se van a conseguir resultados al gusto de tantos grupos que están interesados en este tema, como son padres, estudiantes, defensores de las libertades civiles, feministas, etc., ya que en este tema no sólo se valoran resultados empíricos, sino también cuestiones de filosofía y de visión del mundo; y las cuestiones que son muy importantes para un grupo, son poco importantes para otro.

Además, hemos podido objetivar que, en muchas ocasiones, bajo la discusión pedagógica o de posible discriminación con que se califica a la educación diferenciada, lo que subyace en oculto es un problema económico, pues la propia Comisión Europea no ve viable económicamente el sostenimiento de lo que califica un sistema de enseñanza diferenciada por sexo¹⁰⁴⁸.

Concluimos este apartado con la cita de uno de los autores que se muestra contrario a la educación diferenciada pero su propio razonamiento fundamenta el éxito y objetivo del método que critica:

“Si me propongo que niños y niñas jueguen a fútbol y organizo un equipo mixto, es muy posible que los niños hayan jugado ya muchas veces y tengan mayor habilidad que las niñas. De modo que éstas jugarán mal, se sentirán humilladas y abandonarán el juego sin querer volver a él. Exactamente igual que si quiero integrar a los niños en un juego de niñas que ellos no han practicado, y en el que probablemente obtendrán muy malos resultados en el primer momento. Por lo tanto, para ofrecerles la posibilidad de desarrollar el mismo tipo de capacidades, debo partir de habilidades semejantes; y si éstas no existen, el profesorado debe trabajar separadamente con el grupo que se halla en condiciones inferiores hasta conseguir un nivel parecido. Solo entonces habrá sentido y podrá ser un éxito un grupo mixto”¹⁰⁴⁹.

De todos modos, la educación diferenciada fue cogiendo fuerza en el mundo, no tanto por resultados empíricos objetivamente constatables –que también, aunque hay pocos y con muestras demasiado heterogéneas, lo que los hacen científicamente

¹⁰⁴⁸ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 13.

¹⁰⁴⁹ SUBIRATS MARTORI y TOMÉ GONZÁLEZ, *Op. Cit. Balones fuera...*, p. 43.

poco válidos¹⁰⁵⁰-, como por razones sociológicas, económicas, políticas e ideológicas¹⁰⁵¹, lo que nos lleva al siguiente apartado de este estudio.

En definitiva, a la vista de nuestra Constitución y la jurisprudencia que lo interpreta, podemos concluir que las escuelas de educación diferenciada deben poder acceder en condiciones de igualdad a la financiación pública, a través de los conciertos, sin otros requisitos y criterios –ya sea respecto a alumnado, profesorado o medios materiales- que los que la ley establezca a todos los centros por igual, ya sean monoeducativos o coeducativos¹⁰⁵².

7.6 LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA COMO PARTE INTEGRANTE DEL CARÁCTER PROPIO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Tanto la doctrina como la jurisprudencia no ponen en duda que la educación diferenciada, entendida como actualmente se entiende -es decir, como método pedagógico dirigido a alcanzar una enseñanza y educación personalizada y, por tanto, más eficaz, por medio de la adaptación y ajuste de la tarea educativa a las especificidades de cada sexo¹⁰⁵³- forma parte del carácter propio de los centros educativos¹⁰⁵⁴ y, por tanto, debe respetarse en condiciones de igualdad respecto a los que imparten la enseñanza y educación por medio del método pedagógico de la coeducación.

De acuerdo con lo expuesto en páginas anteriores, el carácter propio de los centros debe respetarse, pues forma parte del contenido esencial de la libertad de educación prevista en la Constitución Española, por encima incluso de la libertad de cátedra del profesor, del que incluso es un límite (por respeto a la libertad de todos los padres que han elegido ese centro educativo concreto).

Mantiene el TC que, de lo contrario, se dejaría vacío de contenido el derecho de los padres a elegir libremente el centro educativo que quieren para sus hijos (y,

¹⁰⁵⁰ GORDILLO, *Op. Cit.* “Historia de la educación mixta...”.

¹⁰⁵¹ RIORDAN, *Single-Sex Schools: A Place to Learn*, Maryland, Ed. Rowman & Littlefield, 2015.

¹⁰⁵² MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Siete tesis sobre la legalidad de una educación escolar especializada por razón de sexo”, en BARRIO MAESTRE (dir.), *Educación diferenciada, una opción razonable*, Pamplona, EUNSA, 2005. pp. 214-215.

¹⁰⁵³ *Idem.*

¹⁰⁵⁴ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “El diseño constitucional...”.

consecuentemente, se cercenaría el derecho de los padres a la formación religiosa o moral que libremente eligieran)¹⁰⁵⁵.

Buena parte de la doctrina ha acogido el término “ideario educativo constitucional”, sosteniendo que se encuentra de alguna manera definido en el artículo 27.2. de la Constitución. Ese citado “ideario constitucional” se configura incluso como un límite a la libertad de enseñanza, considerando a ésta como subordinada al derecho a la educación como derecho de prestación, en cuyo contenido esencial estaría integrado dicho ideario educativo¹⁰⁵⁶. Este fundamento, a nuestro modo de ver erróneo, es el que provoca la pretendida exclusión del cobijo constitucional del modelo pedagógico de la educación diferenciada¹⁰⁵⁷.

De acuerdo con VIDAL PRADO y con el TC¹⁰⁵⁸, la opción pedagógica de la educación diferenciada es de elección voluntaria y forma parte del ideario o carácter propio del centro¹⁰⁵⁹ y, por tanto, forma parte del contenido esencial de la libertad de creación de centros¹⁰⁶⁰. De ahí puede deducirse que la denegación o revocación de conciertos educativos basada exclusivamente en la opción pedagógica del centro docente supone una injerencia en la libertad educativa de los padres¹⁰⁶¹, pues lo que se hace es penalizar de alguna manera a los padres que optan por un sistema diferente a la coeducación. De este modo, se violan distintos apartados del art. 27: el 1, el 3 y el 6, es decir, la libertad de enseñanza, el derecho de los padres a elegir el centro docente y el

¹⁰⁵⁵ STC 5/1981, de 13 de febrero. F. J. 10.

¹⁰⁵⁶ ALÁEZ CORRAL, “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*, núm. 86, 2009, pp. 31-64; ALÁEZ CORRAL, *Op. Cit.* “El ideario educativo constitucional como límite...”; ALÁEZ CORRAL, “Ideario educativo constitucional y respeto a las convicciones morales de los padres: a propósito de las sentencias del Tribunal Supremo sobre Educación para la ciudadanía”. *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 5, 2009, pp. 24-33; ÁLVAREZ ÁLVAREZ, “La redefinición democrática del modelo educativo como objeto prestacional del derecho a la educación”, en *Op. Cit. Derechos sociales y principios rectores: Actas del IX...*, Coord. CASCAJO CASTRO, TEROL BECERRA, DOMÍNGUEZ VILA y NAVARRO MARCHANTE, pp. 447-464. Cit. por VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “El diseño constitucional...”.

¹⁰⁵⁷ *Idem.*

¹⁰⁵⁸ STC 31/2018.

¹⁰⁵⁹ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación e Igualdad”.

¹⁰⁶⁰ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹⁰⁶¹ VIDAL PRADO, *Op. Cit. El derecho a la educación en España...*, pp. 75 y ss.

tipo de formación de sus hijos, en relación con la libertad de creación de centros¹⁰⁶² que, de acuerdo con el TC, están interrelacionados¹⁰⁶³.

En definitiva, junto con VIDAL PRADO, no podemos más que mostrar nuestra perplejidad ante la limitación que supone el que no se pueda incluir, dentro del proyecto educativo o del carácter propio de un centro, la opción por la metodología educativa de la educación diferenciada, *puesto que respeta los derechos, principios y valores de nuestra Constitución, único motivo que podría llevar a invalidarlo*¹⁰⁶⁴.

En ese mismo sentido, la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo alemán, el Bundesverwaltungsgericht, dictó una Sentencia el 30 de enero de 2013 en la que fundamenta su decisión de favorecer la libertad de educación en que la libertad de creación de centros docentes radica principalmente en la libertad del titular para elegir el modo de organizar el centro y sus propios métodos pedagógicos, pudiéndose optar, sin lugar a dudas, por el método pedagógico de la educación diferenciada –del mismo modo que se podría optar por el de la coeducación–, a fin de evitar cercenar la libertad de educación prevista en el artículo 7.4 de la Ley Fundamental y convertir al titular del centro en un mero gestor¹⁰⁶⁵.

Precisamente para favorecer esa libertad, parece lógico que a los centros educativos no se les exija neutralidad, sino libertad y pluralismo en el carácter propio del centro. Y los poderes públicos deben respetar ese ideario, así como hacia las ideas y personalidad de los alumnos, por respeto a su vez a la elección que han hecho los padres sobre la educación de sus hijos¹⁰⁶⁶.

¹⁰⁶² VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación e Igualdad”.

¹⁰⁶³ STC 5/1981, F.J. 8º, y STC 31/2018, F. J. 4º a.

¹⁰⁶⁴ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “El diseño constitucional...”.

¹⁰⁶⁵ F. J. 28º.3 y F. J. 24º.2.

¹⁰⁶⁶ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “El diseño constitucional...”.

8 LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL: BREVE ESTUDIO COMPARADO.

Como ya se ha mencionado en alguna ocasión en este trabajo, la educación diferenciada en España ha sido excluida por completo del ámbito público y muy minoritaria en el privado. Sin embargo, este modelo educativo ha vivido un resurgimiento más allá de nuestras fronteras¹⁰⁶⁷.

8.1 EN EUROPA.

El artículo 6.3 del Tratado de la Unión Europea establece que “*Los derechos fundamentales que garantiza el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales y los que son fruto de las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros formarán parte del Derecho de la Unión como principios generales*”.

Esa referencia a las tradiciones constitucionales de los Estados miembros, nos debe llevar en primer lugar a tratar de identificar en las Constituciones propias de esos países las menciones que se hacen de los derechos educativos. De este modo, observamos que prácticamente todas las Constituciones de los Estados miembros de la Unión Europea acogen el derecho a la educación de modo expreso, aunque con diferentes matices. La mayor parte configuran ese derecho a la educación como un derecho fundamental, individual. Así lo hacen, además del artículo 27.1 de la Constitución Española, el Art. 74.1 de la Constitución de Portugal; el Art. 34 de la de Italia; el Art. 23 de la de Luxemburgo; los Arts. 17 y 18 de la *Staatsgrudgesetz* de 21.12.1867 de Austria; el Art. 24.3 de la Constitución de Bélgica; el Art. 53.1 de la de Bulgaria; el Art. 20.1 de la de Chipre; el Art. 33.1 de la Carta de Derechos de la República Checa; el Art. 37 de la Constitución de Estonia; el Art. 16 de la de Finlandia; el Art. 16.4 de la de Grecia; el Art. X de la de Hungría; el Art. 112 de la de Letonia; el Art. 70 de la de Polonia; el Art. 32.1 de la de Rumanía; el Art. 42.1 de la de Eslovaquia; el Art. 57 de la de Eslovenia; el Art. 2.2 de la de Suecia; y el Art. 2 de la *Human Rights Act* de Reino Unido¹⁰⁶⁸.

¹⁰⁶⁷ PRIETO ÁLVAREZ, *Op. Cit.* “Recensión del libro *Legitimidad de los colegios...*”.

¹⁰⁶⁸ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Educación y austeridad”.

Hace una década, en Europa, podíamos encontrar centros de educación diferenciada en todos los países, con tres únicas excepciones¹⁰⁶⁹. Aunque la mayoría de los centros son de titularidad privada, también podemos encontrar centros públicos de educación diferenciada en determinados países, como comentaremos a continuación¹⁰⁷⁰.

8.1.1 ALEMANIA:

En Alemania, el artículo 120 de la Constitución de Weimar de 1919 estableció que “*La educación de la prole para el desarrollo corporal, espiritual y social, constituyen el deber supremo, y un derecho natural de los padres, velando por su cumplimiento la comunidad política*”¹⁰⁷¹.

Respecto a la educación diferenciada, como ha sucedido en otros países, en Alemania la separación por sexos se mantuvo en los años 70 en numerosos centros de la red pública escolar¹⁰⁷², pese a la gran influencia de la reforma escolar, que pretendía imponer la coeducación¹⁰⁷³. Al principio de los años 90, en Alemania había 392 escuelas públicas¹⁰⁷⁴.

En 1998, ante el empeoramiento de los resultados académicos, las autoridades educativas sugirieron que se organizaran clases diferenciadas por sexos en algunas asignaturas, en un intento por discriminar positivamente a las chicas¹⁰⁷⁵. De este modo, con el apoyo de movimientos feministas¹⁰⁷⁶, y por iniciativa de los socialistas y de los “verdes”¹⁰⁷⁷, en los Länder alemanes de Berlín y Renania del Norte-Westfalia se iniciaron asignaturas para chicas y para chicos, por separado. Hay 180 escuelas públicas que lo hacen¹⁰⁷⁸.

¹⁰⁶⁹ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹⁰⁷⁰ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 87.

¹⁰⁷¹ MARTÍNEZ DE PISÓN, *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 55:

¹⁰⁷² COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 267.

¹⁰⁷³ VON MARTIAL, *Op. Cit. Koedukation und Geschlechtertrennung...* Traducción de BARRIO MAESTRE, *Op. Cit. Coeducación y educación...*, p. 21.

¹⁰⁷⁴ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 268.

¹⁰⁷⁵ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹⁰⁷⁶ ARTOLA. “Educación diferenciada. Algunas razones educativas”. Disponible en: <http://www.easse.org/es/content/320/Educaci%C3%B3n+diferenciada%3A+Algunas+razones+educativas> (04.IV.2020).

¹⁰⁷⁷ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 268.

¹⁰⁷⁸ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de la doctrina alemana considera la educación diferenciada como un modelo pedagógico no discriminatorio¹⁰⁷⁹, en las últimas décadas se ha consumado lo contrario, y es que la educación diferenciada por sexos ha sucumbido a las exigencias de la coeducación, y en la red educativa pública alemana ya no hay centros de educación diferenciada: sólo se encuentra en ciertos sectores de la educación privada¹⁰⁸⁰.

Sin embargo, el 30 de enero de 2013 el Bundesverwaltungsgericht, la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo alemán, dictó una Sentencia, de gran solidez argumental¹⁰⁸¹, que marcó un antes y un después en la jurisprudencia alemana, incluso en la europea, en lo que a la educación diferenciada se refiere, y a la libertad educativa en general. El recurso fue planteado por una empresa privada (asociación de padres) a la que el Ministerio de Educación del *land* de Brandenburgo le había denegado el permiso para construir un centro escolar “de sustitución”¹⁰⁸² en la ciudad de Potsdam: éste sería el primer centro de educación diferenciada en la zona este de Alemania –en la antigua República Democrática Alemana-.

La Administración rechazó el proyecto por el único hecho de ser de educación diferenciada, considerando que una escuela monoeducativa –como se le denomina a la educación diferenciada en Alemania- no puede alcanzar el objetivo de interiorización del principio de igualdad de sexo por parte de los alumnos.

Antes de que se pronunciara el Tribunal Supremo, las dos instancias anteriores habían dado la razón a la entidad promotora de la escuela, recurriendo sendas

¹⁰⁷⁹ ESTEVE PARDO. “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”, *El cronista del Estado social y democrático de Derecho*, núm. 37, pp. 4-12.

¹⁰⁸⁰ VON MARTIAL, *Op. Cit. Koedukation und Geschlechtertrennung....* Traducción de BARRIO MAESTRE, *Op. Cit. Coeducación y educación...*, p. 21.

¹⁰⁸¹ ESTEVE PARDO. *Op. Cit. “Paradojas de la discriminación...”*.

¹⁰⁸² Este tipo de escuelas en Alemania se configura como alternativa a la red de escuelas públicas, de acuerdo con lo previsto en el artículo 7.4 de la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania: “Se garantiza el derecho a crear escuelas privadas. Las escuelas privadas que sustituyan a escuelas públicas necesitan la autorización del Estado y están sometidas a las leyes del respectivo Land. La autorización debe concederse cuando las escuelas privadas no se encuentren en un nivel inferior al de las escuelas públicas en lo que respecta a sus programas e instalaciones y a la formación científica de su personal docente y no fomenten una segregación de los alumnos en base a la situación económica de los padres. La autorización será denegada cuando no esté suficientemente asegurada la situación económica y jurídica del personal docente”.

resoluciones la Administración que había denegado el permiso. Lo primero que puede llamarnos la atención de estas resoluciones judiciales es que el concepto de “discriminación” es ajeno a esta controversia, superándose con creces el prejuicio de que la educación diferenciada puede ser discriminatoria, porque este término ni siquiera se cita en el procedimiento judicial, ni por los recurrentes, ni por la Administración que ha denegado el permiso, ni por los tribunales que sucesivamente se han pronunciado¹⁰⁸³.

El Tribunal Supremo alemán mantiene que los titulares de centros privados pueden elegir los métodos y las formas de organización de las clases libremente de acuerdo con sus principios pedagógicos, y concluye que *“por regla general, los colegios de educación diferenciada no son inferiores a los colegios públicos de educación mixta en cuanto a su aptitud para transmitir conocimientos y cultura (...), y tampoco a la hora de transmitir el conocimiento relativo al principio de igualdad entre hombres y mujeres”*. En este sentido, el Tribunal recuerda que tanto a nivel nacional como a nivel internacional los centros de educación diferenciada han contado siempre con una antigua tradición, sin que consten probados déficits educativos de ningún tipo. Y continúa diciendo que constantemente se está discutiendo por la comunidad científica del ámbito pedagógico y de la educación la posible bondad de un método sobre el otro, sin que conste probado ni se haya alcanzado una opinión unánime e incontrovertida sobre las ventajas de un método sobre otro, así como tampoco sobre que el principio de igualdad de sexo no pueda alcanzarse con el método de enseñanza monoeducativa, afirmando que ésta *“no vulnera el criterio de no desfavorecer a mujeres y niñas por su sexo”*. Asimismo, mantiene que la libertad de elección de método pedagógico o de modelo educativo constituye la esencia misma de la libertad de enseñanza privada, pues *“la Constitución tiene en cuenta la esencia misma de la libertad de enseñanza y el derecho de educación de los padres, y se declara a favor del pluralismo educativo”*. Y concluye afirmando *“la educación diferenciada está proporcionando excelentes resultados académicos y personales tanto para las alumnas como para los alumnos, por lo que no sería oportuno dejar de considerar este modelo pedagógico”*¹⁰⁸⁴.

¹⁰⁸³ ESTEVE PARDO. *Op. Cit.* “Paradojas de la discriminación...”.

¹⁰⁸⁴ Parágrafos 17. aa, 32 y 34.2 de la citada sentencia.

La comentada sentencia sólo es vinculante para las partes de este procedimiento, pero tiene su importancia y repercusión para el futuro: al tratarse de una escuela “de sustitución”, la aprobación del proyecto conlleva la participación de la Administración pública en su financiación – alrededor de un 80% de los gastos-, y marca un precedente, como es que los siguientes proyectos que se presenten no podrán ser rechazados por el único hecho de ser de educación diferenciada.

8.1.2 FRANCIA:

El artículo 22 de la Constitución francesa de 1791 estableció que: “La instrucción es una necesidad para todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder los progresos de la razón pública y colocar la instrucción al alcance de todos los ciudadanos”¹⁰⁸⁵.

Con las Leyes Ferry de 1881 y de 1882 se establece por primera vez en Francia la educación primaria gratuita, así como la obligatoriedad de la escolarización. En esa época se reguló además la educación secundaria, aunque el sistema público coexiste con el sistema de liceos privados para las clases altas¹⁰⁸⁶.

A finales de la década de los años 90, ante el alto fracaso escolar existente en el sistema educativo, se empezó a cuestionar la eficacia de la educación mixta¹⁰⁸⁷, y se empezó a plantear la conveniencia de establecer clases de educación diferenciada, al objetivarse que la educación mixta en el país galo no había conseguido asegurar la igualdad de oportunidades ni de sexos¹⁰⁸⁸.

En la actualidad, respecto a la legislación francesa, cabe resaltar aquí que L'Assemblée National aprobó el 27 de mayo de 2008, una Ley Contra la Discriminación, la núm. 2008-496, en cuyo artículo 2.4 se prevé lo siguiente: “*Se prohíbe toda discriminación directa o indirecta fundada en el sexo en materia de acceso a bienes y servicios y de suministro de bienes y servicios*”, concretando en el apartado siguiente unas excepciones a esa prohibición general, siendo una de ellas “*la organización de enseñanzas por agrupamiento de los alumnos en función de su sexo*”.

¹⁰⁸⁵ MARTÍNEZ DE PISÓN. *Op. Cit.* “El derecho a la educación y...”, p. 55.

¹⁰⁸⁶ *Ibidem*, p. 47.

¹⁰⁸⁷ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹⁰⁸⁸ FIZE, *Op. Cit.* *Les pièges de...*

En esta línea pretendió alinearse la LOMCE española con la redacción referente a la educación diferenciada¹⁰⁸⁹.

Como en otros países, aunque minoritaria y más reciente, en Francia la educación diferenciada está presente también en la red pública¹⁰⁹⁰.

En la actualidad, Francia cuenta con 238 centros de educación diferenciada en todo el país¹⁰⁹¹.

8.1.3 GRAN BRETAÑA:

En Gran Bretaña, la red pública escolar está formada por colegios diferenciados y mixtos indistintamente y con la misma consideración¹⁰⁹², puesto que en este país existe una arraigada tradición de este tipo de centros¹⁰⁹³. A pesar de que, de las 50 mejores escuelas del Reino Unido, 36 son diferenciadas¹⁰⁹⁴, los centros de educación diferenciada en ese país han disminuido significativamente: desde 2.500 que había en 1960¹⁰⁹⁵ a unas 1900 que hay en la actualidad -de las cuales, 416 son *state schools* (escuelas que reciben fondos públicos, sean o no de titularidad pública) y 676 *independent schools*¹⁰⁹⁶-. La mayoría están en Inglaterra, sólo hay siete en Escocia y veinticinco se encuentran en Gales¹⁰⁹⁷.

En Inglaterra, en concreto, a principios de este siglo XXI se ha implementado por el gobierno un programa educativo, el denominado “Raising Boys’ Achievement”, a fin de objetivar y concretar modos de paliar el fracaso académico de la Educación Primaria y Educación Secundaria que se vivió en ese país a lo largo de la década de los años 90, principalmente objetivado en los varones¹⁰⁹⁸. De este modo, en diciembre de 2004 el ministro de Educación puso de manifiesto los resultados beneficiosos para los

¹⁰⁸⁹ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹⁰⁹⁰ COTINO HUESO, *Op. Cit.* *El derecho a la educación...*, p. 267.

¹⁰⁹¹ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹⁰⁹² ARTOLA. *Op. Cit.* “Educación diferenciada. Algunas...”.

¹⁰⁹³ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹⁰⁹⁴ ARTOLA. *Op. Cit.* “Educación diferenciada. Algunas...”.

¹⁰⁹⁵ <http://www.interrogantes.net/6-es-cierto-que-la-educacion-diferenciada-tiene-mejores-resultados-academicos/> (27.III.2020).

¹⁰⁹⁶ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹⁰⁹⁷ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 85.

¹⁰⁹⁸ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

jóvenes de recibir una educación en colegios diferenciados¹⁰⁹⁹. Las medidas respondieron a estudios llevados a cabo en ese país, por investigadores de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, que concluyeron con el efecto favorable del impacto de la escuela diferenciada en el rendimiento académico¹¹⁰⁰. El citado programa gubernativo concluyó con la adopción de determinadas medidas, entre las que se encontraba como medida principal la de aplicar clases diferenciadas en escuelas mixtas¹¹⁰¹.

Del mismo modo, en Escocia, ante el mayor fracaso escolar de los chicos y su menor porcentaje de acceso a la educación superior, se decidió buscar en la educación diferenciada una solución para mejorar los citados resultados académicos¹¹⁰².

8.1.4 OTROS PAÍSES DE EUROPA:

En general, los países de nuestro entorno han excluido la educación del ámbito de aplicación de la prohibición de discriminación por razón de sexo.

De este modo, en Italia, el artículo 1.1 del Decreto Legislativo núm. 196, de 6 de noviembre de 2007, introdujo la excepción de la educación, tanto pública como privada, del ámbito de aplicación del principio de no discriminación por razón de sexo, que está previsto en el artículo 55.ter.3 del Código sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, aprobado por Decreto Legislativo núm. 198, de 11 de abril de 2006¹¹⁰³.

De la misma manera, en Portugal, la Ley núm. 14/2008, de 12 de marzo, en su artículo 2.2.c excluye el sector de la educación de la prohibición de discriminación por razón de sexo¹¹⁰⁴.

En Bélgica prácticamente no existen escuelas de educación diferenciada y, las escasas que hay, son de titularidad privada. El motivo es que en 1970 se estableció que

¹⁰⁹⁹ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁰⁰ YOUNGER y WARRINGTON, *Op. Cit.* “Single-sex classes...”, en MYERS, TAYLOR, ADLER y LEONARD, *Op. Cit. Genderwatch...*

¹¹⁰¹ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

¹¹⁰² ARTOLA. *Op. Cit.* “Educación diferenciada. Algunas...”.

¹¹⁰³ Dictamen del Consejo de Estado sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 18 de abril de 2013, p. 143. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2013-172> (03.XI.2020).

¹¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 144.

todas las escuelas públicas debían ser mixtas¹¹⁰⁵. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, lo cierto es que en la práctica podría decirse que sí que hay clases de alguna manera de educación diferenciada, en concreto en las materias que son optativas, pues los propios niños se van separando al elegir las asignaturas (la mayoría tienden a elegir la asignatura que “es más propia de su sexo”: de este modo, en matemáticas el 80% son varones y, en cambio, en la asignatura de lengua alemana el 80% son mujeres). Más recientemente, el 12 de diciembre de 2008, se ha dictado el Decreto del Ministerio de la Comunidad Francesa para la lucha contra ciertas formas de discriminación, que prevé en su artículo 19 que la diferenciación de sexos en el acceso a la enseñanza no constituye discriminación si su aplicación está objetivamente justificada y los medios para alcanzar esa finalidad son apropiados y necesarios¹¹⁰⁶.

En Irlanda, el número de alumnos de Educación Primaria en centros de educación diferenciada ha ido disminuyendo paulatinamente, pasando del 60% del año 1975 a ser el 20% en 2005. La diferencia ha sido aún mayor en Educación Secundaria, pues ha pasado a ser del 50% en 1980 al 30% en 2005 -en el caso de los varones-, y del 60% al 42% en el caso de las niñas¹¹⁰⁷. En total, hay unas 120 escuelas de educación diferenciada en la actualidad¹¹⁰⁸.

En Suiza, en 1993 se reabrió el debate sobre la educación diferenciada, a raíz de una Conferencia de directores Cantonales que propuso que, para eliminar los estereotipos y atender mejor las necesidades de las chicas, era preciso adoptar medidas; entre ellas, la separación en las clases por sexo¹¹⁰⁹, con el fin de lograr una enseñanza individualizada¹¹¹⁰.

De Suecia se puede decir que es uno de los países que más ha visto reflejada la crisis educativa actual. Con escasos problemas sociales y económicos, tenía buenos resultados educativos hasta que en los años setenta empezó con problemas educativos

¹¹⁰⁵ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

¹¹⁰⁶ Dictamen del Consejo de Estado sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 18 de abril de 2013, p. 144. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=CE-D-2013-172> (03.XI.2020).

¹¹⁰⁷ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

¹¹⁰⁸ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 85.

¹¹⁰⁹ ARTOLA. *Op. Cit.* “Educación diferenciada. Algunas...”.

¹¹¹⁰ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

que no había tenido hasta entonces¹¹¹¹, cuando decidió instaurar una *nueva pedagogía*¹¹¹². Sin embargo, el gobierno sueco lanzó un ambicioso plan de rectificación de la política educativa y en 2004 la Comisión para el Estudio de la Educación publicó un informe con el título “Todos somos diferentes”, que llegó a la conclusión de que una de las principales causas del fracaso escolar era, entre otras, el desprecio a las diferencias objetivas entre los sexos¹¹¹³. Textualmente, el informe decía: “*Se ha demostrado que las niñas entre los 7 y 15 años asimilan con más rapidez que los niños. Mientras que, en la secundaria, tienen mayores dificultades que los chicos. Por otra parte, hay que tener en cuenta que las chicas alcanzan la madurez mucho antes que los chicos, y aunque tengan la misma edad no se les puede tratar igual*”¹¹¹⁴, lo que llevó a que la parlamentaria Chris Heister, del Partido Moderado liberal-conservador, presidenta de la citada Comisión, recomendara la organización de clases diferenciadas para chicas y para chicos, porque no era lícito imponer idénticas conductas y modelos educativos a los alumnos de ambos sexos¹¹¹⁵.

En otros países, como Malta, hay setenta y siete centros de educación diferenciada¹¹¹⁶. En Grecia hay veintisiete centros públicos religiosos de Educación Secundaria, exclusivos para niños¹¹¹⁷.

En Austria, después de muchos años promocionando la coeducación, durante la última década se han abierto varias iniciativas en las que se ofrece educación diferenciada a sus alumnos, siendo pionero el instituto femenino de Secundaria Gymnasium Rahlgasse¹¹¹⁸.

¹¹¹¹ ENKVIST, *Op. Cit. La buena y la mala...*

¹¹¹² Término utilizado por ENKVIST para referirse a la educación centrada en las apetencias del niño, más que en sus necesidades. Ese concepto queda muy bien explicado en ENKVIST, *Controversias educativas*. Madrid, Ed. Encuentro, Sección Educación, 2019.

¹¹¹³ ARTOLA. *Op. Cit.* “Educación diferenciada. Algunas...”.

¹¹¹⁴ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹¹⁵ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*

¹¹¹⁶ *Op. Cit.* “Diferencias de género en los resultados...”, p. 85.

¹¹¹⁷ *Idem.*

¹¹¹⁸ <http://www.ahs-rahlgasse.at/> (29.III.2019).

8.2 EN AMÉRICA.

8.2.1 ESTADOS UNIDOS:

Es relevante el tiempo récord en que algunos Estados miembros de los Estados Unidos de América han conseguido la universalización de la alfabetización y la generalización del acceso a la educación primaria y secundaria, con muchos centros escolares públicos y privados que han demostrado un gran rendimiento, gracias a recursos tanto de origen público (en los presupuestos, tanto locales, como estatales y federales, se destinan cuantiosas cifras) como privado (son tradicionales las fundaciones privadas con fines educativos)¹¹¹⁹. Incluso en el ámbito universitario, es conocido el fuerte atractivo de prestigiosas universidades norteamericanas, que desarrollan importantes investigaciones¹¹²⁰.

En lo que afecta a este trabajo de investigación, en Estados Unidos la educación diferenciada está implantándose con gran auge -aunque es minoritaria, como sucede en todos los países-, y a pesar de que EE. UU. no ha ratificado la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, de 1960, en la que expresamente se establece que no se considera discriminatoria la educación diferenciada por sexos¹¹²¹.

Existe una arraigada costumbre de colegios privados *single-sex*, tanto de niñas como de niños, y la mayoría de la doctrina de ese país es pacífica y coincide en considerar la educación diferenciada como un modelo pedagógico no discriminatorio¹¹²²: puede afirmarse sin riesgo a exagerar que esta técnica pedagógica constituye uno de los asuntos más actuales en los debates sobre igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación pública¹¹²³, provocando la publicación de

¹¹¹⁹ HANUSHEK, LINDSETH, *Schoolhouses, Courthouses, and Statehouses (Solving the Funding-Achievement Puzzle in America's Public Schools)*, Princeton-Oxford, Princeton University Press, 2009, pp. 45 y ss. Cit. por MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, "El derecho a la educación en los Estados Unidos de América". *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 93, septiembre-diciembre 2011, p. 66.

¹¹²⁰ COLE. *The Great American University (Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, why it must be protected)*, New York, PublicAffairs, 2009. Cit. por MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* "El derecho a la educación en los EE. UU....", p. 66.

¹¹²¹ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* "Los colegios diferenciados por sexo...".

¹¹²² *Idem.*

¹¹²³ *Idem.*

extensa literatura sobre el tema¹¹²⁴, la mayoría exponiendo y dando a conocer los excelentes resultados de su implementación¹¹²⁵.

El origen del resurgimiento de esta técnica pedagógica en EE. UU. se puede encontrar en los años 80¹¹²⁶. Durante las dos últimas décadas del siglo XX se generó en Estados Unidos cierta preocupación por el estado de la educación primaria y secundaria¹¹²⁷, puesto que en las evaluaciones internacionales los resultados de Estados Unidos fueron empeorando¹¹²⁸, lo que implicaba cierta degradación en la calidad de la educación, y se constató un aumento de fracaso escolar, absentismo y violencia en los institutos¹¹²⁹, así como embarazos entre adolescentes, aumento de delincuencia callejera y consumo de drogas entre los jóvenes¹¹³⁰.

Buscando las causas de ese empeoramiento en la calidad de la enseñanza, se manejaron varias opciones, entre las que se encontraban las grandes diferencias

¹¹²⁴ Vid., entre otros muchos, GURIAN, STEVENS y KING, *Strategies for teaching boys and girls. Elementary level*, San Francisco. USA, Ed. Jossey-Bass, 2008; GURIAN, STEVENS y KING, *Strategies for teaching boys and girls. Secondary level*, San Francisco. USA, Ed. Jossey-Bass, 2008; MACCOBY, *The two sexes, rowing up apart, coming together*, Ed. Harvard University Press, 2003; RHOADS, *Taking Sex Differences Seriously*, Ed. Encounter Books, 2004; SAX, *Why gender matters*, Ed. Doubleday, 2005; CLARK, *Education and gender*, CQ Researcher 3 June 1994, pp. 481-504; GUARISCO, *Op. Cit. Single-sex Schools...*; GLAZER, *Gender and Learning*, CQ Researcher 20 may 2005, pp. 457-467. Cit. por CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹²⁵ Vid., entre otros muchos, CLARK, *Education and gender*, CQ Researcher 3 June 1994, pp. 481-504; GLAZER, *Gender and Learning*, CQ Researcher 20 may 2005, pp. 457-467; MULLINS, *Single Sex Schools Can Improve Education*, CQ Researcher 3 august 2005; National Association for Single Sex Public Education, “Single-Sex Schools / Schools with Single-Sex Classrooms / What’s the Difference?”, 2010, <http://www.singlesexschools.org/schools-schools.html> (25.XI.2020). Cit. por CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹²⁶ CALVO CHARRO. *Ibidem.*

¹¹²⁷ En abril de 1983 la National Commission on Excellence in Education (creada en agosto de 1981 por el secretario de Educación del Presidente Reagan) aprobó el documento *A Nation At Risk, The Imperative For Educational Reform* que, en forma de “Carta abierta al Pueblo Americano”, decía que “los fundamentos educativos de nuestra sociedad están siendo actualmente erosionados por una creciente ola de mediocridad que amenaza realmente nuestro futuro como Nación y como pueblo. Lo que era inimaginable hace una generación ha comenzado a ocurrir: otros están igualando y sobrepasando nuestros logros educativos...”. Cit. por RAVITCH, *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*, Basic Books, New York, Perseus, 2010, pp. 22 y ss.

¹¹²⁸ En los resultados PISA de la OCDE de 2008 los Estados Unidos figuraban en el lugar 18 entre los 36 países analizados en educación secundaria. Cit. por MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “El derecho a la educación en los EE. UU...”, p. 67.

¹¹²⁹ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹³⁰ SALOMONE. *Op. Cit.* “Rich kids...”.

socioeconómicas –marcadas en muchos casos por la raza, la inmigración o la pertenencia a minorías¹¹³¹- que se constatan en las distintas áreas y distritos de las ciudades norteamericanas, así como el aumento de divorcios¹¹³².

Sin embargo, en ese primer momento no se pensó en el factor sexual como determinante de ese problema¹¹³³. No fue hasta principios de los años 90 cuando se pensó en el método pedagógico de la educación diferenciada como solución para luchar contra esos problemas¹¹³⁴, ya que en 1994 el Gobierno Federal aprobó la “Gender Equity in Education Act”, una norma que señalaba a las niñas como el principal grupo en desventaja en el ámbito educativo¹¹³⁵.

Para ello, se crearon centros privados de educación diferenciada en algunos distritos, como Detroit o Nueva York, en un intento por paliar esas diferencias. En concreto se abrieron centros femeninos, con el principal objetivo de reducir las diferencias de las niñas respecto a los niños en matemáticas, ciencia y tecnología¹¹³⁶. Sin embargo, pronto se abrieron centros de educación diferenciada masculinos –ante la constatación de que se estaba olvidando a los varones de este resurgir de la educación-, implantándose incluso programas específicos de estudios enfocados hacia los estudiantes afroamericanos. Enseguida se fue incorporando este método pedagógico en distritos escolares de más de una docena de Estados –Texas, Colorado, Michigan, Georgia, entre otros-, a fin de mejorar los resultados académicos y la convivencia de los escolares¹¹³⁷.

Esas decisiones de implementar “novedosamente” programas pedagógicos fueron consecuencia de la aprobación de la ley federal denominada “No Child Left Behind”¹¹³⁸, sancionada por el presidente Bush el 8 de enero de 2002, que facilitaba la implementación de iniciativas educativas con la finalidad de ayudar a los estudiantes a obtener mejores resultados académicos y, en definitiva, mejorar la calidad educativa del país en general. Con esa nueva normativa, se dotaba de mayor autonomía a los

¹¹³¹ *Idem.*

¹¹³² CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹³³ CALVO CHARRO. *Ibidem.*

¹¹³⁴ SALOMONE. *Op. Cit.* “Rich kids...”.

¹¹³⁵ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹³⁶ SALOMONE. *Op. Cit.* “Rich kids...”.

¹¹³⁷ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹³⁸ <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml> (02.V.2020).

centros públicos y se aumentaba la posibilidad de participación de los padres en la gestión de éstos a fin de facilitar la implantación de innovación pedagógica en los centros¹¹³⁹.

En ese sentido, lo más llamativo de EE. UU. ha sido la evolución tan espectacular de la implantación de escuelas de educación diferenciada¹¹⁴⁰ -motivada sin duda también por los buenos resultados obtenidos, sus ventajas y su gran aceptación social¹¹⁴¹, además de por el apoyo e incentivación que reciben de la legislación norteamericana federal¹¹⁴², así como de los tribunales -incluso del Tribunal Supremo, que no ha visto en ellos tacha alguna de inconstitucionalidad¹¹⁴³-. De este modo, las matrículas en colegios privados femeninos se dispararon en la década de los 90, pasando de 2000 en el curso escolar 1995-96, a 5500 en el curso escolar 1997-98¹¹⁴⁴, y se ha llegado a que en la actualidad, en el sector privado, más del 5% de las escuelas norteamericanas son de educación diferenciada, y la mayoría de ellas no pertenecen a instituciones religiosas¹¹⁴⁵.

Además, en la actualidad esta técnica pedagógica se ha abierto también camino en la red pública¹¹⁴⁶ -después de 30 años sin prácticamente presencia de centros públicos de educación diferenciada-. De este modo, EE. UU. ha pasado de tener una docena de centros públicos de educación diferenciada en 2002¹¹⁴⁷ -cuando se creó la National Association Single Sex Public Association (NASSPE)¹¹⁴⁸, a contar con cerca de 500 en el año 2008¹¹⁴⁹, y 1890 escuelas (públicas y privadas) con algún tipo de educación diferenciada en el año 2009 -sin contar las que separan para las clases de educación física o sexual, que son mayor número-¹¹⁵⁰. En el curso escolar 2010-11 el colegio público “Foley Intermediate”, en Alabama, recibió un 87% de peticiones de los

¹¹³⁹ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁴⁰ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹¹⁴¹ MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. *Op. Cit.* “Single Sex versus Coeducational...”.

¹¹⁴² CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁴³ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “El derecho a la educación en los EEUU...”, pp. 65-106.

¹¹⁴⁴ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁴⁵ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹¹⁴⁶ COTINO HUESO, *Op. Cit.* *El derecho a la educación...*

¹¹⁴⁷ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁴⁸ www.singlesexschools.org/

¹¹⁴⁹ CAMPS BANSELL, *Op. Cit.* “*Socialització de Gènere a l'aula...*”, p. 39.

¹¹⁵⁰ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

padres solicitando que se ofreciera a sus hijos clases diferenciadas¹¹⁵¹. Y en el curso 2011-12 ascendían a 116 los centros públicos de educación exclusivamente diferenciada¹¹⁵². Y además otras 390 escuelas públicas ofrecían a sus alumnos alguna alternativa educativa en educación diferenciada¹¹⁵³.

De este modo, en EE. UU. se ha experimentado un crecimiento exponencial a pesar de no haberle faltado tampoco detractores, provenientes de grupos de defensa de los derechos civiles, especialmente la ACLU¹¹⁵⁴. De este modo, en EE. UU. el 75% de los colegios de educación diferenciada han abierto a partir del año 2005, lo que ha supuesto un crecimiento del 300%¹¹⁵⁵.

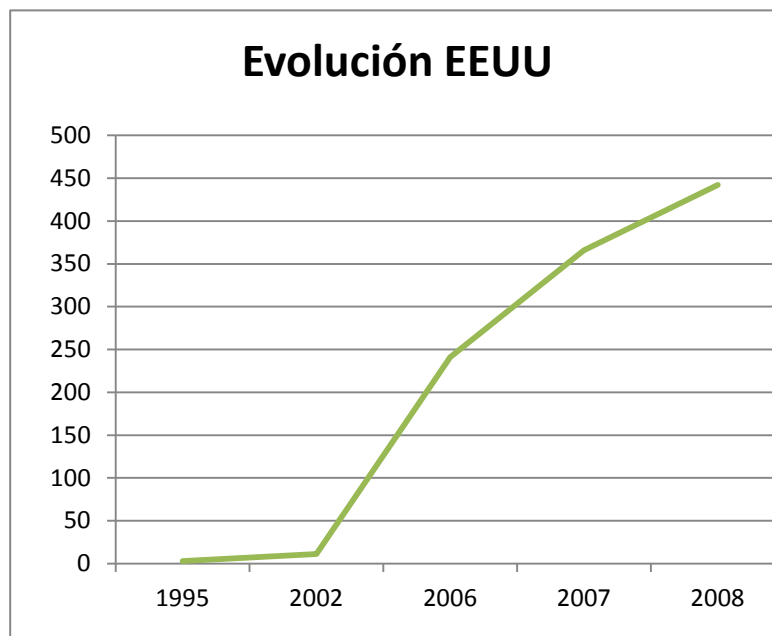


GRÁFICO 20. Crecimiento exponencial de centros de educación diferenciada en los últimos 20 años¹¹⁵⁶.

La razón por la que hasta el año 2005 no hubo centros públicos de educación diferenciada en Estados Unidos es que el Título IX de la Ley Federal hacía referencia a la Ley para la Igualdad de Género de los EE.UU., de 1972, que obligaba a todos los

¹¹⁵¹ CALVO CHARRO. *Ibidem*.

¹¹⁵² CAMPS BANSELL, *Op. Cit.* “Socialització de Gènere a l’aula...”, p. 39.

¹¹⁵³ *Idem*.

¹¹⁵⁴ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁵⁵ CALVO CHARRO. *Ibidem*.

¹¹⁵⁶ Fuente: *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

programas educativos sostenidos con fondos públicos a velar por la equidad de los sexos en sus centros, entre cuyas medidas se incluía la expresa prohibición de la separación de sexos en la escuela¹¹⁵⁷. No debemos olvidar que, en EEUU, al riesgo de discriminación por razón de sexo, se une el problema de discriminación por razón de raza, cultura y clase social¹¹⁵⁸. En el año 2006, durante la presidencia de George Bush, y después de varios años de acalorado debate que, como ya se ha apuntado, se inició en la última década del siglo XX¹¹⁵⁹, se modificó esa polémica regulación, de modo que se posibilitó que las escuelas públicas pudieran ser diferenciadas, ya que hasta entonces la educación diferenciada quedaba restringida a centros privados, con la consiguiente limitación de derechos de las personas sin recursos, que veían injustificadamente limitado su acceso a ese tipo de educación.

El levantamiento de esa prohibición fue de gran importancia y tuvo grandes consecuencias en el ámbito de las libertades educativas, pues en EEUU el 85% de niños en edad escolar están escolarizados en centros públicos¹¹⁶⁰: en el curso escolar 2007-08, el número de escuelas privadas fue de cerca de 34.000 (25 % del total en Estados Unidos), y el número de alumnos en centros privados en 2009 fue de algo más de 6.000.000 (11 % del total en Estados Unidos)¹¹⁶¹, y en 2010 de una cifra algo inferior, frente a un total de más de 50.000.000 de estudiantes en centros públicos¹¹⁶².

Para que cumplan con la legalidad vigente, los programas de educación diferenciada son voluntarios para los padres, y éstos deben solicitar expresamente la aplicación a sus hijos de un programa perteneciente a este modelo, de modo que, en caso de silencio, se considera que optan por el sistema mixto¹¹⁶³.

¹¹⁵⁷ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁵⁸ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

¹¹⁵⁹ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

¹¹⁶⁰ CAMPS BANSELL, *Op. Cit.* “*Socialització de Gènere a l’aula...*”.

¹¹⁶¹ Según datos que arroja el Council for American Private Education, CAPE, Facts and Studies, <http://www.capenet.org/facts.html>. Cit. por MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “El derecho a la educación en los EE. UU...”, p. 68.

¹¹⁶² Según datos que arroja el U.S. Department of Education. Cit. por MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “El derecho a la educación en los EE. UU...”, p. 68.

¹¹⁶³ Sentencia de 29 de agosto de 2012, del Tribunal de Distrito de West Virginia, en el caso Jane Doe v. Wood County Board of Education, Civil Action núm. 6:12-cv-04355 presentada por la ACLU contra el programa single-sex del colegio público Van Devender Middle School.

El avance de la educación diferenciada en EE. UU. ha sido tal que, en concreto, en la actualidad, en el Estado de Carolina del Sur, por ejemplo, el 34% de las escuelas públicas ofrecen programas o clases separadas para chicos y para chicas¹¹⁶⁴.

Por su parte, en el Estado de Nueva York se encuentra la mayor proporción de colegios públicos totalmente diferenciados de EE. UU., con un 25%. De éstos, el 20'6% se encuentran en la ciudad de Nueva York, siendo de este modo la ciudad de EE. UU. con mayor concentración de colegios públicos diferenciados en una misma área metropolitana¹¹⁶⁵.

En concreto, en esta ciudad de Nueva York se encuentra, como ya se ha indicado anteriormente en otro capítulo de este trabajo, el caso más paradigmático de los resultados favorables de la educación diferenciada en EE. UU., en el barrio del Bronx, socialmente marginado. En el año 1996 se fundó la Young Women's Leadership School de New York (YWLA)¹¹⁶⁶, escuela pública para niñas marginadas de los barrios de Harlem y el Bronx –el 70% de las alumnas viven bajo el umbral de la pobreza y el 90% proceden de familias sin estudios¹¹⁶⁷-. Las razones que motivaron la creación de este centro fueron la intimidación, violencia y acoso sexual con los que convivían las niñas en su entorno escolar, ocasionados por sus compañeros de clase¹¹⁶⁸. Desde su creación, consigue tasas de éxito del 100% frente a una media del 42% en EE. UU., accediendo en su mayoría a la universidad¹¹⁶⁹. Lógicamente, estas cifras no son sólo el resultado de una labor académica, sino también de una labor social que se realiza entre las madres solteras adolescentes –a las que se les presta todo tipo de ayuda para que no abandonen sus estudios: guarderías, ayudas económicas, apoyo social y psicológico, etc.¹¹⁷⁰.

Dada la buena experiencia de ese centro, la Young Women's Leadership Foundation ha llevado a cabo otras escuelas en Nueva York, Philadelphia y Chicago, ofreciendo educación a 1652 chicas de entre 12 y 18 años, de entornos social y económicamente desfavorecidos. En el curso escolar 2007-2008, la procedencia

¹¹⁶⁴ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹¹⁶⁵ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁶⁶ <http://www.tywls.org> y <http://www.ywlfoundation.org>.

¹¹⁶⁷ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁶⁸ <http://www.usnews.com/usnews/news/articles/061027/27singlesex.htm>.

¹¹⁶⁹ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁷⁰ CALVO CHARRO. *Ibidem*.

demográfica de sus chicas estudiantes era muy variada: 51% afroamericanas, 35% latinas, 9% asiáticas y 5% de otras procedencias¹¹⁷¹.

Por ese motivo sorprende a parte de la doctrina¹¹⁷², que en dos Votos Particulares de la Sentencia de nuestro Tribunal Constitucional 31/2018¹¹⁷³, se citara la jurisprudencia del Tribunal Supremo de EEUU¹¹⁷⁴, como fundamentadora de sus disidencias con el apoyo que mostraba el TC español al método pedagógico de la educación diferenciada, pretendiendo relacionar la educación diferenciada por sexos con la segregación racial: sorprendió que pusieran como ejemplo a EEUU para calificar la educación diferenciada de discriminatoria cuando precisamente EEUU abandera en la actualidad el crecimiento de escuelas públicas de este tipo, y precisamente para paliar la segregación social¹¹⁷⁵.

En definitiva, como corolario del avance de la educación diferenciada en EEUU, se debe reproducir aquí el contenido de un minucioso estudio que en 2007 elaboró el Departamento de Educación de los EEUU en el que, analizando las 40 mejores investigaciones realizadas sobre esta materia -seleccionadas entre 2000 investigaciones que comparaban la educación diferenciada y la mixta-, llegaba a la siguiente conclusión: *“La educación diferenciada por sexo es una práctica educativa muy prometedora... Tenemos razones de peso para concluir que la educación single-sex ayudará a mejorar los resultados académicos de los alumnos en los EEUU”*¹¹⁷⁶.

8.2.2 RESTO DE AMÉRICA:

Canadá cuenta con 140 escuelas de educación diferenciada. Como en otros países, no faltan razones de eficacia para el mantenimiento de este tipo de educación¹¹⁷⁷.

¹¹⁷¹ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹¹⁷² VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹¹⁷³ Votos Particulares de los Magistrados Xiol Ríos y Valdés Dal-Ré –al que se unió Conde-Pumpido Tourón .

¹¹⁷⁴ En concreto, citan la Sentencia Brown vs Board of Education of Topeka (1954) 347 US 483.

¹¹⁷⁵ SPIELHAGEN y KOHL, *Op. Cit.* “School Choice...?”, en SPIELHAGEN (ed.), *Op. Cit. Debating single sex...?*, pp. 9-24. Cit. por CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁷⁶ Final Report of the US Department of Education’s systematic review of research, 2007. Cit. por CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹¹⁷⁷ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

En 1998, en virtud del fracaso escolar del 30% en alumnos de Educación Secundaria, el Consejo Superior de Educación elaboró un informe en el que concluía con la necesidad de una reforma pedagógica entre cuyas medidas principales se encontraba la de separar chicos y chicas en las escuelas¹¹⁷⁸, a fin de facilitar el aprendizaje de materias como matemáticas, historia o educación física. Según el Consejo Superior de Educación, “*la separación de sexos durante la infancia constituye una etapa esencial del desarrollo de la identidad sexual*”¹¹⁷⁹.

Unos años después, un informe del Instituto Frazer sobre las escuelas de secundaria de Ontario, publicado el año 2003, reflejaba datos favorables a la educación diferenciada: diez de las dieciséis escuelas con mejores calificaciones académicas eran escuelas de educación diferenciada.

En México, sólo un 0'4% de centros escolares son de educación diferenciada¹¹⁸⁰, a pesar de que en resultados académicos están entre los primeros de su distrito y modalidad de educación. De este modo, por ejemplo, en el distrito de Aguascalientes el instituto Alpes obtuvo la mejor nota media en la prueba Enlace en el año 2009, y el quinto lugar lo obtuvo el centro escolar Triana –ambos de educación diferenciada-, de entre 40 centros¹¹⁸¹.

Por su parte, los países latinoamericanos continuaron la tendencia marcada por aquéllos a los que habían estado vinculados en su historia anterior, como España, Francia o Portugal¹¹⁸².

En los países de América Central y del Sur es tradicional ver escuelas familiares agropecuarias (EFA) que aplican el modelo de educación diferenciada. Estas escuelas son centros de promoción social y capacitación técnica agropecuaria para niños y jóvenes del medio rural¹¹⁸³. Surgieron en Francia alrededor de 1935 (las

¹¹⁷⁸ ARTOLA. *Op. Cit.* “Educación diferenciada. Algunas...”.

¹¹⁷⁹ *Conseil Supérieur de l'Éducation: Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles.* Avis au ministre de l'Éducation. Octobre 1999, Québec, Pág.81.

¹¹⁸⁰ <https://sites.google.com/a/up.edu.mx/educacion-del-futuro/mexico> (04.V.2017).

¹¹⁸¹ www.enlace.sep.gob.mx (15.III.2017).

¹¹⁸² “Educación no sexista”, en *Enciclopedia General de la Educación*, Grupo Editorial Océano, Barcelona, Ed. Océano, 2001.

¹¹⁸³ CASTILLO, “Educación diferenciada en la educación rural de Colombia”. Ponencia del III Congreso Internacional de Educación Diferenciada, 20 y 21 de septiembre de 2012, Bucaramanga. Disponible en: <https://www.dropbox.com/sh/4ugljhpes14x07/AAA-IDEP7Skba3VazVFXa2D4a?preview=ASRURAL+EFA+John+Castillo.pdf> (05/IV/2020).

denominadas Maisons Familiares Rurales¹¹⁸⁴) como respuesta a la búsqueda de un modelo educativo para la vida y el trabajo en el campo. En España se implantaron hacia 1962, alentadas e impulsadas por San Josemaría Escrivá de Balaguer, que advertía la necesidad de promover la mejora de las condiciones de vida y de trabajo de los habitantes del medio rural¹¹⁸⁵. En la actualidad más de 485 EFAs operan en Francia y España y hay más de 1000 en el mundo entero.

En Colombia, de acuerdo con la base de datos del Ministerio de Educación, de los 12273 colegios que hay en total en todo el país, 467 centros son de educación diferenciada -374 femeninos, el 3% del total, y 93 son masculinos, el 0,7% del total-¹¹⁸⁶.

En Ecuador, la educación diferenciada estaba muy extendida hasta hace una década, tanto en centros privados como públicos. Sin embargo, en septiembre de 2011 el presidente de la República, en su discurso en el “Enlace Ciudadano” trató como anacronismo que en la educación pública hubiera centros sólo de hombres o sólo de mujeres, lo que llevó a que el 19 de julio de 2012, en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación, en su Disposición Transitoria Decimosegunda se estableciera que “*A partir del año lectivo 2012-2013, en cumplimiento de lo prescrito en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, las instituciones educativas públicas pasarán a ser mixtas en todos sus niveles y modalidades, sin excepción. Su aplicación será de manera progresiva, a partir del primer grado o curso al que ingresan los estudiantes*”¹¹⁸⁷. Según el Ministerio de Educación de ese país, hasta el año anterior había 656 centros escolares públicos de educación diferenciada, lo que suponía el 3% del total nacional¹¹⁸⁸.

¹¹⁸⁴ <https://www.mfr.fr/pages/mieux-connaître-le-mouvement-des-mfr> (05/IV/2020).

¹¹⁸⁵ <https://unefa.org/> (05/IV/2020).

¹¹⁸⁶ MAZZANTI DI RUGGIERO, “Panorama actual de la educación diferenciada en Colombia”. Ponencia del III Congreso Internacional de Educación Diferenciada, 20 y 21 de septiembre de 2012, Bucaramanga. Disponible en: <https://www.dropbox.com/sh/4ugljhpes14x07/AAA-IDEP7Skba3VazVFXa2D4a?preview=Ponencia+Panorama+actual+educacion+diferenciada+Colombia+Mazzanti+final.pdf> (05/IV/2020).

¹¹⁸⁷ <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf> (05/IV/2020).

¹¹⁸⁸ SUÁREZ, “Educación diferenciada en Colombia”, Ponencia del III Congreso Internacional de Educación Diferenciada, 20 y 21 de septiembre de 2012, Bucaramanga. Disponible en: https://www.dropbox.com/sh/4ugljhpes14x07/AAA-IDEP7Skba3VazVFXa2D4a?preview=ACEDE+Ecuador_Jose+Luis.pdf (10/IV/2020).

En Perú, la coeducación se implantó de manera oficial en 1972, con la Ley General de Educación promulgada por la dictadura militar de Juan Velasco Alvarado, que en su artículo 15 decía: “*Se fomentará la educación mixta o coeducación que permite a los niños y jóvenes de ambos sexos recibir enseñanza en los mismos centros educativos y según un régimen análogo en armonía con las condiciones reales de la vida social. Su aplicación se realizará en forma gradual, de acuerdo con las normas de la psicología y la pedagogía, considerando las condiciones ambientales y la participación de docentes de ambos sexos en los mismos centros educativos*”¹¹⁸⁹. A comienzos de la década de los ochenta, el retorno a la democracia trajo consigo la necesidad de mostrar públicamente el rechazo a las medidas adoptadas por la dictadura anterior, lo que supuso tener que rechazar todas las novedades introducidas por ésta, incluida la de la coeducación, con la consiguiente protesta del sector defensor de ese tipo de educación¹¹⁹⁰, lo que llevó rápidamente a restaurar la coeducación en el país.

Hoy en día, el modelo coeducativo coexiste con el diferenciado en Perú, pero le va ganando terreno, pues poco a poco la educación diferenciada va perdiendo atractivo entre los padres¹¹⁹¹.

En Costa Rica la educación diferenciada es casi inexistente. En este momento no llegan a cinco los centros educativos que la aplican¹¹⁹².

En Argentina, predomina la educación mixta, aunque permanece abierto un amplio debate sobre su verdadera efectividad, por la permanencia de algunas desigualdades¹¹⁹³, por lo que está candente en el ambiente para este país y los vecinos la posibilidad de reinterpretar el concepto de coeducación¹¹⁹⁴. Mientras tanto, en

¹¹⁸⁹ <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Leyes/19326.pdf> (02/IV/2020).

¹¹⁹⁰ SARA-LAFOSSE, CHIRA y FERNÁNDEZ. *Op. Cit. Escuela mixta....*

¹¹⁹¹ GORDILLO, *Op. Cit.* “Experiencias de educación diferenciada...”.

¹¹⁹² DE ACUÑA, “Los retos futuros de la educación diferenciada”, Ponencia del III Congreso Internacional de Educación Diferenciada, 20 y 21 de septiembre de 2012, Bucaramanga. Disponible en: <https://www.dropbox.com/sh/4ugljhpes14x07/AAA-IDEP7Skba3VazVFXa2D4a?preview=Rosa+Isabel+Blanco+-Ed+Promesa+Correctora+libro.pdf> (02/IV/2020).

¹¹⁹³ MARRERO, “El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género”, *Revista Argentina de Sociología*, 2006, vol. 4, núm. 7, pp. 47-69.

¹¹⁹⁴ SILVA-PEÑA, “Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 2010, vol. 15, núm. 35, pp. 163-176. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-

Argentina poco a poco va ganando terreno la educación diferenciada¹¹⁹⁵, y el motivo es que se ha constatado que la educación diferenciada en entornos vulnerables facilita las condiciones necesarias –un clima escolar positivo, un ambiente académico motivador, así como cierta contención psicoafectiva- para que los alumnos se puedan sentir capaces de modificar su realidad, siendo protagonistas de un cambio social fundamental¹¹⁹⁶.

8.3 EN OTROS PAÍSES.

Australia es uno de los países donde el debate sobre educación mixta-educación diferenciada ha llegado con más fuerza a los estudios e investigaciones sobre educación.

En ese país, el sistema educativo se divide en función de los dos únicos tipos de escuelas existentes: por un lado, las Government School, de titularidad pública –a los que asisten el 65% de la población estudiantil¹¹⁹⁷- y; por otro lado, las Independent Schools, de titularidad privada¹¹⁹⁸.

Aunque la mayoría de las escuelas públicas son de educación mixta¹¹⁹⁹, hay un buen número que tienen implantado el método de la educación diferenciada: de 1479 escuelas de educación diferenciada que había en Australia en el año 2001, 139 eran escuelas públicas¹²⁰⁰.

Aunque es un dato más favorecedor sobre la libertad de los ciudadanos que en otros países, lo cierto es que continúa suponiendo que los padres que disponen de mayor capacidad económica tienen una opción más amplia de escuelas abiertas para ellos¹²⁰¹.

37012010000200009&lng=es&tlng=es (02/IV/2020).

¹¹⁹⁵ VIERHELLER, *Educación diferenciada e inclusión escolar en contextos sociales complejos: el caso del colegio Buen Consejo*”, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, p. 69. Disponible en: https://siip2019-2021.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/15455/tesis-doctoral-elisabeth-vierheller.pdf (02.IV.2020).

¹¹⁹⁶ *Idem*.

¹¹⁹⁷ <https://www.goodeducation.com.au/single-sex-vs-coeducational-schools/> (27.III.2020).

¹¹⁹⁸ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

¹¹⁹⁹ <https://www.goodeducation.com.au/single-sex-vs-coeducational-schools/> (27.III.2020).

¹²⁰⁰ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹²⁰¹ <https://www.goodeducation.com.au/single-sex-vs-coeducational-schools/> (27.III.2020).

En concreto, en el Estado de Nueva Gales del Sur, uno de los Estados que forman Australia –en el que se encuentra la ciudad de Sidney-, se está experimentando con clases y escuelas de un solo sexo para mejorar la educación¹²⁰²: hasta el momento, 75 escuelas públicas han participado ya en esta iniciativa¹²⁰³, que han contado con la puesta a disposición de amplios fondos estatales¹²⁰⁴. En el sistema público se ofrece ya la posibilidad de escoger educación mixta (co-educational) o educación diferenciada (single-sex)¹²⁰⁵.

De hecho, en Nueva Gales del Sur, que es el Estado más poblado de Australia, las solicitudes de plaza para escuelas públicas mixtas se redujeron un 50% en 2001, en favor de escuelas públicas de educación diferenciada¹²⁰⁶.

Por su parte, en el año 2008, en Nueva Zelanda había más escuelas de educación diferenciada en el sector público que en el sector privado: 98 escuelas públicas, frente a las 23 escuelas privadas¹²⁰⁷.

En África, en el país de Sudáfrica, sucede el mismo fenómeno, pues en ese mismo año 2008 había más escuelas diferenciadas en el sector público que en el privado: en concreto, contaba con 350 escuelas públicas diferenciadas, frente a las 61 escuelas privadas que tenían implantado el método diferenciado¹²⁰⁸.

El Asia, el mismo fenómeno se daba en Japón, donde de las 402 escuelas diferenciadas, 380 eran escuelas públicas. Otro país asiático, como Corea del Sur, contaba ese mismo año con 1483 escuelas diferenciadas, de las cuales 703 pertenecían al sistema público¹²⁰⁹.

Por su parte, en Egipto existen unos 250 centros de educación diferenciada¹²¹⁰.

¹²⁰² GREEN. “The age. Education Editor”. *Revista de Educación*, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, núm. 355, mayo-agosto 2011. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355.pdf> (02.IV.2020).

¹²⁰³ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹²⁰⁴ SALOMONE. *Op. Cit.* “Igualdad y diferencia...”.

¹²⁰⁵ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹²⁰⁶ GREEN. *Op. Cit.* “The age...”.

¹²⁰⁷ *Op. Cit.* “La educación diferenciada en el mundo...”.

¹²⁰⁸ *Idem.*

¹²⁰⁹ *Idem.*

¹²¹⁰ *Idem.*

9 LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA EN LOS TRIBUNALES ESPAÑOLES.

Algo se ha escrito sobre la educación diferenciada –aunque cada vez es más amplia la literatura académica, científica y divulgativa que sale a la luz¹²¹¹-, pero poco sobre la jurisprudencia existente. Y precisamente hay poca jurisprudencia, lo que nos facilita poder analizarla con detalle, por lo menos la de los últimos quince años.

En España lo principal que se ha cuestionado de la educación diferenciada es su carácter discriminatorio, y ésta es la cuestión que se ha querido situar en el centro del debate, tanto en el político y mediático que ha envuelto la batalla que se ha lidiado en nuestro país durante estos últimos quince años, como en el debate legal y judicial. Sin embargo, los tribunales nunca han considerado discriminatoria esta práctica pedagógica, como se va a ver más adelante. Y acusarla de ello se puede calificar de primario y grosero¹²¹², incluso podría mantenerse que raya lo grotesco, teniendo en cuenta que esta acusación no está en el debate ni en la legislación ni jurisprudencia de ninguno de los países de nuestro entorno, ni el Derecho Comunitario, ni en las Declaraciones y Tratados internacionales, ni siquiera en la gran mayoría de la doctrina¹²¹³.

9.1 APOYO DISCRETO A LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA EN LA JURISPRUDENCIA ANTERIOR A 2008:

Hasta 2008, el Tribunal Supremo no veía problemas en admitir la financiación pública de la enseñanza separada por sexos¹²¹⁴. La Sentencia del Tribunal Supremo de 26 de junio de 2006, dictada con ocasión del Recurso de Casación 3356/2000, puede considerarse la primera dictada específicamente sobre esta materia.

En esta sentencia, el Tribunal Supremo entra a conocer del recurso presentado por el Sindicato Unión General de Trabajadores (UGT)-Federación de Trabajadores de la Enseñanza de Asturias (FETE), contra la Sentencia de la Sala de lo Contencioso-

¹²¹¹ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹²¹² ESTEVE PARDO. *Op. Cit.* “Paradojas de la discriminación...”.

¹²¹³ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹²¹⁴ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 273.

Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Asturias que desestimó el recurso promovido por ese mismo sindicato. En su demanda, el Sindicato recurría la Orden del Ministerio de Educación y Cultura de 9 de mayo de 1997¹²¹⁵, sobre renovación y acceso al régimen de conciertos educativos de centros docentes de la Comunidad Autónoma de Asturias.

La recurrente solicita la nulidad del procedimiento de aprobación del concierto educativo por infracción de los requisitos exigidos a los centros sometidos a concierto; así como por infracción de normas sobre admisión de alumnos; e infracción de normas sobre actividades complementarias extraescolares. Asimismo, considera vulnerados el artículo 14 de la Constitución Española (por considerar que estos centros pueden calificarse “de élite” y que no satisfacen necesidades de escolarización, así como por impartir educación diferenciada), el artículo 16 de la misma Norma Fundamental (por consideran que esos centros pertenecen “*a un grupo religioso*” y en ellos se impide la admisión de alumnos que no participen de sus creencias religiosas), y el artículo 27 del mismo texto constitucional (por considerar que en esos centros la enseñanza no se imparte gratuitamente y se cobra por las actividades complementarias). Al respecto la Sala centra la cuestión, afirmando que “*la amplia gama de preceptos de todo tipo que en el motivo se dicen infringidos no debe distraernos de la cuestión sustancial que plantea, que no es otra que la conformidad con la Constitución de la financiación pública, vía conciertos educativos, de la enseñanza separada impartida por centros privados*”.

En primer lugar, considera la Sala que esos colegios no vulneran el artículo 16 de la CE por no impedirse en ellos la admisión de alumnos con ideología religiosa distinta de la del ideario del centro educativo. En el Fallo se concluye desestimando la alegada inconstitucionalidad de la financiación pública de la enseñanza separada por sexos por considerar la Sala que “*no se puede asociar la enseñanza separada con la discriminación por razón de sexo*”, así como porque la enseñanza diferenciada es una opción válida y legítima, “*especialmente, cuando la Constitución reconoce a los padres el derecho de elegir la educación que desean para sus hijos, garantiza la libertad de creación de centros docentes y (...) ampara el derecho de los titulares de los centros privados a definir su carácter*”. Fundamenta la Sala su criterio

¹²¹⁵ <http://www.boe.es/boe/dias/1997/05/14/pdfs/A15149-15150.pdf> (18.I.2017).

principalmente en el artículo 2-a) de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de 14 de diciembre de 1960, norma internacional a la que acude amparándose en el artículo 10.2 de la CE concluyendo que, al no poderse considerar *per se* discriminatoria, la enseñanza separada por sexos no vulnera la Constitución Española.

Precisamente con fundamento en la Constitución Española, afirma la Sala que la enseñanza mixta es una opción, “*que no puede ser impuesta*”, pues aun siendo la elegida para la educación pública española, no puede ser la única ofrecida en España, y recuerda que “*la Constitución reconoce a los padres el derecho de elegir la educación que desean para sus hijos, garantiza la libertad de creación de centros docentes*” y el derecho de los titulares de los centros a que éstos tengan un ideario propio. Y continúa diciendo que “*que la enseñanza obligatoria que se imparte en los centros públicos sea mixta no significa que deba serlo*”.

A pesar de fundamentar la cuestión en la Constitución Española -en el reconocimiento del derecho de los padres a elegir la educación que desean para sus hijos- sorprende la Sala al afirmar en un determinado momento de la exposición que además, “*tampoco hay norma expresa que prohíba el sostenimiento público de centros que la practiquen*”¹²¹⁶, como si con nuestro texto constitucional tuviera cabida la introducción de tal prohibición mediante ley. Precisamente esa referencia a la ausencia de norma expresa que prohíba la sustentación de escuelas diferenciadas con fondos públicos, es la antesala del rotundo vuelco que dará la jurisprudencia a partir del año siguiente, como veremos más adelante. Al respecto, continúa la Sala afirmando que la norma reguladora y aplicable al supuesto que ocupa en ese procedimiento no había incluido el sexo entre los motivos por los que se prohibía discriminar¹²¹⁷, por lo que procede desestimar el recurso.

Sin embargo, continúa diciendo el Tribunal, los procedimientos judiciales siguientes habrá que estudiarlos a la luz del artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -en ese momento ya en vigor, pero aún no aplicable al caso enjuiciado-, que sí incluía al sexo entre las prohibiciones de discriminación, y a la luz de su Disposición Adicional Vigésimoquinta, que preveía una atención preferente y

¹²¹⁶ F. J. 8º.

¹²¹⁷ Véanse los artículos 20.2 y 53 de la LODE, 3 del Real Decreto 366/1997 y, posteriormente, el artículo 72.3 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

prioritaria a los centros que desarrollen el principio de la coeducación en todas las etapas educativas¹²¹⁸. Aun así, la Sala recuerda y mantiene que el artículo 2 a) de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de 14 de diciembre de 1960, “*afirma tajantemente que en las condiciones indicadas la enseñanza separada no discrimina por razón de sexo*”.

9.2 EL SUPUESTO FUNDAMENTO LEGAL DE LA LIBERTAD DE EDUCACIÓN EN LA JURISPRUDENCIA A PARTIR DE 2008:

Como hemos comentado anteriormente, desde la entrada en vigor y consiguiente aplicación por los tribunales de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006, puede decirse que la jurisprudencia del Tribunal Supremo en esta materia da un incomprensible¹²¹⁹ giro de ciento ochenta grados¹²²⁰ -podría decirse que cae en una verdadera contradicción jurídica¹²²¹- pues, aunque la ley no prohíbe la educación diferenciada -y por supuesto no la considera discriminatoria- sí deja la puerta abierta a diversas y restrictivas interpretaciones en materia de acepción del modelo de educación diferenciada. La citada Ley Orgánica 2/2006 introdujo un matiz -en el artículo 84, el criterio de no discriminación por razón de sexo en el proceso de admisión de alumnos- que provocó¹²²² que en los centros sostenidos con fondos públicos sólo se admitiera la coeducación.

En consecuencia, algunas Comunidades Autónomas -con la intención de no renovar o denegar los conciertos educativos a centros escolares de educación diferenciada-, empiezan a prohibir la discriminación por razón de sexo como requisito para conceder o mantener el concierto escolar, como si en la educación diferenciada se discriminara. Y, de algún modo, sorprendentemente, lo consiguen, a pesar de la jurisprudencia existente hasta el momento, en la que pacíficamente se admitía la concesión de conciertos a centros de educación diferenciada: a partir de ese momento, la libertad de educación se tambalea en España, introduciéndose en la doctrina

¹²¹⁸ F. J. 8º.

¹²¹⁹ PRIETO ÁLVAREZ, *Op. Cit.* “Recensión del libro *Legitimidad de los colegios...*”

¹²²⁰ MORENO BOTELLA, *Op. Cit.* “Educación diferenciada, ideario...”.

¹²²¹ BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.*

¹²²² Como más adelante se argumentará, para parte de la doctrina resultará poco riguroso que, de la prohibición de no discriminación por razón de sexo, se infiera que los centros de educación diferenciada no pueden acceder a los conciertos educativos.

jurisprudencial la ambigüedad generada por las decisiones políticas de esas Comunidades Autónomas, con la confusión entre educación diferenciada y discriminación por razón de sexo –aunque la jurisprudencia y los tratados internacionales no admiten ninguna duda ni confusión al respecto-.

De este modo, a partir de 2008¹²²³, el Tribunal Supremo pasa a considerar que la denegación de los conciertos escolares a centros de educación diferenciada – denegación basada simplemente en el mero hecho de separar por sexos- se trata de una cuestión de mera legalidad ordinaria, compatible con la Constitución Española, concluyendo que la cuestión debatida no afecta a derechos fundamentales, por no ser materia comprendida en el contenido esencial de la libertad de creación y dirección de centros docentes, excluyéndola del marco de la libertad de educación. Por tanto, concluye que, si la denegación se ha hecho de acuerdo con la legalidad vigente, se debe admitir como ajustada a Derecho y, si la Comunidad Autónoma ha sobrepasado las bases dadas por la ley estatal, entonces no será ajustada a Derecho. Sin afectar en modo alguno a la libertad de educación, ya sea en su variante de libre elección de centro docente por parte de los padres, ya sea en su variante de derecho a la dirección del centro docente por parte del titular.

Con ese mismo fundamento de afectación de la legalidad ordinaria, en 2008 el Tribunal Supremo dictó dos Sentencias, de fechas 16 de abril y 11 de julio de 2008, en los Recursos de Casación 675/2005 y 689/2005 respectivamente, en las que desestimó el recurso de los colegios a los que se vio denegada la renovación del concierto por no admitir alumnos de ambos sexos. Ambos procedimientos se tramitaron por las normas que regulan el procedimiento especial para la protección de los derechos fundamentales de la persona¹²²⁴, a elección de los recurrentes. La errónea elección del procedimiento, en palabras del TS, es lo que llevó a la Sala a desestimar ambos

¹²²³ Incluso puede citarse como antesala la STS de 28 de mayo de 2007, dictada en el Recurso de Casación 673/2005 que, aunque no se refiere propiamente a la educación diferenciada, el procedimiento se suscita sobre la admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos, pues esta competencia se sustrae de los titulares de los centros para pasar a ser competencia de los denominados Consejos de Escolarización. Concluye la Sala que la admisión de los alumnos por parte del titular del centro no forma parte de su derecho a la dirección del centro.

¹²²⁴ Regulado en el Capítulo I del Título V de la Ley de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

recursos, por no ver cercenado este derecho fundamental¹²²⁵, por considerar la Sala que la cuestión debatida no afectaba a derechos fundamentales, concluyendo que era una cuestión de legalidad ordinaria básica. Fue así, a pesar de que la Sala consideraba que aún no era aplicable la Ley Orgánica 2/2006 y que la normativa autonómica había sobrepasado las bases dadas por la ley estatal al limitar el derecho a la educación.

En el caso analizado en la primera de estas sentencias, la de 16 de abril de 2008, la recurrente es la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, que recurre la Sentencia de la Sección Segunda de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Castilla La Mancha dictada en fecha 17 de noviembre de 2004. El procedimiento judicial fue promovido por la Confederación Española de Centros de Enseñanza, que interpuso recurso contencioso-administrativo por los trámites del procedimiento especial para la protección de los derechos fundamentales de la persona¹²²⁶, impugnando determinados artículos del Decreto 22/2004, de 2 de marzo, sobre admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha¹²²⁷; así como determinados artículos de la Orden 71/2004, de 12 de marzo, de la Consejería de Educación, de desarrollo del proceso de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha¹²²⁸; así como artículos de la Orden de ese mismo día 12 de marzo de 2004 de la Consejería de Educación, por la que se regula el proceso de admisión del alumnado en Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica de Grado Medio y Grado Superior en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha¹²²⁹.

El procedimiento se suscita principalmente ante la modificación introducida por el Decreto 22/2004, de 2 de marzo, de la Junta de Comunidades de Castilla La

¹²²⁵ Como comentaremos más adelante, en el F. J. 6º de la STS de 11 de julio de 2008, la Sala alega que ya en la STS de 9 de diciembre de 1987 se trajo a colación que *“el argumento relativo a la falta de habilitación legal para el desarrollo reglamentario desborda el ámbito del proceso especial para la protección de los derechos fundamentales”*.

¹²²⁶ Previsto en el Capítulo I del Título V de la Ley 29/1998, de 13 de julio, Reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa.

¹²²⁷ DOCM de 5 de marzo de 2004.

¹²²⁸ DOCM de 17 de marzo de 2004.

¹²²⁹ DOCM de 17 de marzo de 2004.

Mancha, sobre la admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos, pues esta competencia se sustrae de los titulares de los centros¹²³⁰ para pasar a ser competencia de los denominados Consejos de Escolarización, provinciales y locales, que son órganos de naturaleza administrativa aunque sean de composición mixta¹²³¹.

En primer lugar, el Tribunal Supremo analiza pormenorizadamente la sentencia recurrida, dictada por el TSJ de Castilla La Mancha, en la que se concluyó que la regulación citada, contenida en el Decreto 22/2004 y las ulteriores disposiciones de desarrollo citadas, vulneraban el derecho a la creación y dirección de centros docentes reconocido en el artículo 27.6 de la Constitución Española. Asimismo, concluyó que las disposiciones impugnadas vulneraban la libertad de enseñanza al imponer a los centros privados concertados la observancia del sistema de enseñanza mixta.

En la segunda sentencia citada, la de 11 de julio de 2008, también la recurrente es la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, que recurre la Sentencia de la Sección Segunda de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Castilla La Mancha dictada en fecha 10 de noviembre de 2004. El recurso contencioso administrativo fue interpuesto por el Centro de Iniciativas para la Formación Agraria, contra el Consejo de Gobierno de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, impugnando también el Decreto 22/2004, de 2 de marzo, sobre admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha¹²³²; así como la Orden 71/2004, de 12 de marzo, de la Consejería de Educación, de desarrollo del proceso de

¹²³⁰ Anteriormente se reconocía a los titulares de los centros la competencia para decidir sobre la admisión de alumnos, quedando como competencia del Consejo Escolar garantizar la observancia de los criterios establecidos en la norma (artículos 6 y 22 del Decreto 86/2000, de 11 de abril).

¹²³¹ El artículo 5 del Decreto 22/2004 establece que los Consejos Provinciales de Escolarización están presididos por un Inspector de Educación, y cuentan con representación de los directores de centros públicos y privados concertados, de los servicios de inspección y Planificación de las Delegaciones Provinciales de Educación, de los Ayuntamientos, y de las asociaciones de padres y madres de alumnos, así como de los asesores y personal administrativo que en cada caso se considere necesario.

Los Consejos Locales de Escolarización se formarán por los delegados Provinciales de Educación, en función de las características sociales y demográficas de cada localidad, debiendo contar, al menos con representación de los servicios de Inspección de las Delegaciones Provinciales, así como con representación de los directores de centros públicos y privados concertados, y de los Ayuntamientos.

¹²³² DOCM de 5 de marzo de 2004.

admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha¹²³³; así como la Orden de ese mismo día 12 de marzo de 2004 de la Consejería de Educación, por la que se regula el proceso de admisión del alumnado en Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica de Grado Medio y Grado Superior en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha¹²³⁴.

Como en la Sentencia anterior, el recurso se suscita principalmente ante la sustracción a los titulares de los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la competencia sobre la baremación de las solicitudes y la admisión del alumnado, pasando a ser competencia de los Consejos de Escolarización, provinciales y locales, órganos de naturaleza administrativa, de composición mixta¹²³⁵.

El TSJ de Castilla La Mancha en su sentencia, revocada por el TS, de 17 de noviembre de 2004 fundamenta su razonamiento en dos pilares: el primero, que ni en España ni internacionalmente¹²³⁶ se prohíbe el modelo de educación diferenciada; el segundo, que a nivel nacional, en los textos legales orgánicos¹²³⁷, no se cita el *sexo* como criterio prohibido en la selección de alumnos para los centros concertados. Por último, considera que legalmente se sobreentiende implícitamente englobado y amparado en el derecho a la libertad de enseñanza el reconocimiento del derecho de los titulares de los centros docentes a la dirección de éstos, así como a definir su carácter propio, su personalidad y proyectos educativos. Continúa poniendo de manifiesto la sentencia que el derecho a la libertad de educación no es absoluto, pero para limitarlo se precisa una Ley Orgánica que, en todo caso, debería respetar su contenido esencial. Con tal motivo, el TSJ concluye que la Comunidad Autónoma se ha extralimitado al añadir una prohibición en la selección de alumnos, por considerar que limita el derecho fundamental a la educación sin tener amparo orgánico estatal que

¹²³³ DOCM de 17 de marzo de 2004.

¹²³⁴ DOCM de 17 de marzo de 2004.

¹²³⁵ Dándose además la circunstancia de que, tal y como señala la Audiencia Provincial de Albacete en el Fundamento de Derecho Segundo de la Sentencia recurrida, que *“la representación de los titulares de centros privados en los Consejos de Escolarización es absolutamente minoritaria dentro de una composición muy plural y diversa”*.

¹²³⁶ En ese sentido, se cita la Convención de la UNESCO de 15 de diciembre de 1960.

¹²³⁷ Al respecto, se invocan los artículos 20.2 de la LODE y 72.3 de la LOCE.

le habilite para ello. Considera la Sala del TSJ que una Ley Orgánica podría limitar el derecho a la libertad de educación “*para lograr hacer efectivos otros valores y principios igualmente válidos y lícitos en relación con la enseñanza, lo que lleva a considerar perfectamente constitucional el que se apliquen ciertos criterios de selección y que se prohíban determinadas prácticas o conductas discriminatorias*”¹²³⁸.

Lo cierto es que la Ley Orgánica 8/1985 no atribuye -ni ninguna otra hasta el momento de dictarse esta sentencia- de manera explícita a los titulares de centros privados concertados la competencia para decidir sobre la admisión de alumnos. De algún modo, lleva razón el TS cuando en estas Sentencias manifiesta que carece de fundamento dar por supuesta o por descontada esa facultad. El centro de la cuestión está en decidir si la mencionada competencia sobre la admisión de alumnos es propia de la dirección del centro -y, por tanto, forma parte del contenido esencial de la libertad para dirigir el centro docente declarado en el artículo 27 de la CE- o si, por el contrario, esa facultad tiene alcance meramente legal y, por tanto, puede sustraerse o sumarse cíclicamente¹²³⁹ a las competencias propias de los directores de los centros - interpretación del contenido esencial de un derecho fundamental que sólo corresponde al Tribunal Constitucional, como bien afirman tanto el TSJ de Castilla La Mancha como el TS¹²⁴⁰ -.

En ese sentido, por un lado, tampoco carece de razón el TS al poner de manifiesto que no se puede concretar precepto alguno de la LODE que pueda considerarse abiertamente vulnerado por la actuación reglamentaria de la Comunidad Autónoma recurrente en ambos casos, pues la Ley 8/1985 no atribuye de manera explícita a los titulares de los centros la facultad para decidir sobre la admisión de

¹²³⁸ Parafraseando así los Fundamentos de Derecho de la STC 77/85.

¹²³⁹ En función del partido político que sume más parlamentarios en el Congreso de los Diputados. El partido político que de algún modo considera que otorgar importancia a la libertad de educación puede ir en detrimento del derecho a la enseñanza de todos, sustraerá esa facultad a los directores de los centros. Sin embargo, los partidos que consideran complementarios (no sólo no contrapuestos) la libertad de educación y el derecho a la enseñanza, respetará esa competencia como propia de la dirección del centro. A nuestro modo de ver, ambos derechos son complementarios porque cuanto mayor libertad educativa hay, más garantías de poder prestar una mejor enseñanza y educación para todos, pues la libertad de educación se prevé para todos, no sólo para las consideradas “élites”.

¹²⁴⁰ Por ello sorprende que tanto el TSJ como el TS hayan conocido de esta cuestión, entrando en el fondo del asunto a valorar si forma parte o no del contenido esencial de la libertad de educación.

alumnos -y ya hemos visto que dar por sobreentendida esa competencia carece de algún modo de rigor y fundamentación jurídica-.

Por otro lado, no cabe duda de que la cuestión debe ser resuelta cuanto antes, puesto que dejar los conciertos de los centros de educación diferenciada dependientes del partido político que cada cuatro años gane las elecciones supone una gran inseguridad jurídica para las familias que optan por ese modelo educativo, y afecta muy negativamente de manera directa a los menores escolarizados en esos centros. COTINO HUESO está de acuerdo en que sean “las administraciones educativas las que dan o no cobertura al sistema de educación diferenciada, al ser responsables de desarrollar la regulación básica de la admisión de alumnos y de conciertos educativos”¹²⁴¹, dejando al arbitrio de cada Comunidad Autónoma y al vaivén político de ésta la protección y sostenimiento o ayuda de esos centros, y a los escolares y familias que han optado por esos centros.

Para el TS, la cuestión estriba en aclarar si la competencia sobre la admisión de alumnos forma parte del contenido esencial del derecho constitucional de dirección del centro. Y concluye que no lo es, con base en las Sentencias del Tribunal Constitucional 11/1981, de 8 de abril, y 77/1985, de 27 de junio. El Tribunal Supremo pone de manifiesto¹²⁴² que el Tribunal Constitucional relaciona unas competencias propias del titular del centro, y que la de decidir sobre la admisión de alumnos no está incluida, por lo que la Sala concluye que ese aspecto no forma parte del contenido esencial del derecho del titular. Llega a esa conclusión, aunque reconoce que el Tribunal Constitucional “*no hace una relación exhaustiva del haz de facultades decisorias que delimitan positivamente el contenido esencial del derecho*”. Sin embargo, y a pesar de esa premisa de que la enumeración no es *numerus clausus*, concluye de manera automática que, al no estar esa facultad enumerada en la STC 77/1985, no forma parte del contenido esencial. Es decir, el TS está exigiendo que esa facultad esté expresamente mencionada por el TC en su Sentencia sobre la libertad de educación aun reconociendo que la cita que en ella se hace no es exhaustiva: la conclusión a la que llega el TS, por tanto, tampoco tiene una argumentación lógica.

¹²⁴¹ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*, p. 274.

¹²⁴² STS de 11 de julio de 2008, F. J. 8º.

Para MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ esa argumentación dinamita la base sobre la que se asienta el Estado de Derecho¹²⁴³, pues parece limitar la protección jurídica de la libertad a las manifestaciones de ésta que estén expresamente previstas por el legislador en la norma¹²⁴⁴.

ALÁEZ CORRAL, hace suya la fundamentación del Tribunal Supremo de que el contenido del derecho a la educación hay que limitarlo a un derecho de configuración legal, llevándole a la conclusión de que, con base en la redacción dada a los artículos 2.b de la LODE¹²⁴⁵ y 2.b de la LOE¹²⁴⁶ -que incluían entre los objetivos propios de la educación la formación en la igualdad entre hombres y mujeres- la educación diferenciada queda bajo sospecha por considerar que no favorece la educación conforme con los fines previstos en la Constitución Española, lo que le lleva a plantearse hasta una posible inconstitucionalidad de la educación diferenciada, pues *“pone en peligro la garantía del derecho a la educación conforme al ideario educativo”*¹²⁴⁷.

Por su parte, VIDAL PRADO considera que reducir el tratamiento de la educación diferenciada a una cuestión de mera legalidad es una *“simplificación inadecuada de una cuestión mucho más profunda”*¹²⁴⁸, pues debería ser tratada como una opción metodológica dentro del proyecto educativo o del carácter propio del centro escolar¹²⁴⁹, por lo que tiene más importancia de la que el Tribunal Supremo parece concederle¹²⁵⁰.

¹²⁴³ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, *Op. Cit.* “Escolarización homogénea...”, p. 101.

¹²⁴⁴ *Ibidem*, p. 105.

¹²⁴⁵ A partir del 28 de enero de 2005, en virtud del número uno de la Disposición Adicional Tercera de la L.O. 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (publicada en el B.O.E. de 29 diciembre de 2004), el citado artículo 2.b de la LODE quedó así: *“La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente Ley, los siguientes fines: b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”*.

¹²⁴⁶ El citado artículo tenía la siguiente redacción: *“El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines: b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”*.

¹²⁴⁷ ALÁEZ CORRAL, *Op. Cit.* “El ideario educativo constitucional como límite...”, p. 122.

¹²⁴⁸ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹²⁴⁹ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* *El derecho a la educación en España...*, p. 82.

¹²⁵⁰ GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ. *Op. Cit.*, p. 14.

El Tribunal Constitucional especifica en su Sentencia 77/1985, de 27 de junio que, desde un punto de vista positivo¹²⁵¹, *“el contenido esencial del derecho a la dirección (...) implica el derecho a garantizar el respeto al carácter propio y de asumir en última instancia la responsabilidad de la gestión, especialmente mediante el ejercicio de facultades decisorias en relación con la propuesta de Estatutos y nombramiento y cese de los órganos de dirección administrativa y pedagógica y del profesorado”*. Desde el punto de vista negativo¹²⁵², el respeto al contenido esencial exige que las limitaciones que se establezcan sobre la dirección del centro no *“conduzcan en definitiva a una situación de imposibilidad o grave dificultad objetiva”* para ejercer *“un suficiente contenido discrecional de sus facultades decisorias con respecto a las materias organizativas esenciales”*.

En relación con esta consideración, el Tribunal Supremo mantiene que el ejercicio de esa competencia de los titulares de los centros de seleccionar alumnos no es indispensable para garantizar la potestad de dirección o el carácter propio del centro escolar¹²⁵³.

En su sentencia de 11 de julio de 2008, el Tribunal Supremo reitera el contenido de la Sentencia anterior, afirmando rotunda y tajantemente que *“[e]l sistema de educación diferenciada, en lo que se refiere a los centros concertados, no forma parte del contenido esencial del derecho a la dirección que corresponde a sus titulares como una manifestación del derecho a la libertad de enseñanza reconocida en el artículo 27 CE”*¹²⁵⁴. COTINO HUESO¹²⁵⁵ celebra este giro de ciento ochenta grados dado por el Tribunal Supremo, al considerar que queda excluida *“del contenido esencial del derecho fundamental a la dirección de centros la admisión de alumnos, dejándolo en manos del desarrollo normativo”* Y continúa afirmando que, como la legislación no reconoce a los centros *la potestad de establecer un sistema de enseñanza diferenciada, se trata de una competencia “que corresponde a la Administración educativa que financia dichos centros concertados”*.

¹²⁵¹ F. J. 20º.

¹²⁵² F. J. 9º.

¹²⁵³ STS de 11 de julio de 2008, F. J. 8º.

¹²⁵⁴ F. J. 9º.

¹²⁵⁵ COTINO HUESO, *Op. Cit.*, p. 274.

Sin embargo, según la sentencia, casada y anulada, del TSJ Castilla La Mancha de 10 de noviembre de 2004¹²⁵⁶, la modificación introducida por el Decreto recurrido - así como por las normas que lo desarrollan-, es notable, pues los titulares de los centros privados pasan a ser meros receptores de las solicitudes de matrícula en el centro escolar, para remitirlas a los Consejos de Escolarización, desapareciendo por tanto cualquier mínima intervención en el proceso de admisión del alumnado de los titulares de los centros, *“todo ello al margen de la limitada participación que se reconoce a los Consejos Escolares de los mismos centros en el citado procedimiento que se contempla en el artículo 10.2 de la Orden de 12 de marzo de 2004”*.

En este sentido, cabe traer a colación aquí la consideración de que dejar fuera del dominio de la dirección del centro la facultad sobre la admisión de alumnos parece limitar demasiado ese derecho fundamental a dirigir el centro, precisamente en los centros escolares en los que el *quicio* del ideario radica en hacer una selección –que no discriminar- en la admisión de alumnos, como es el caso de los centros que optan por el método pedagógico de la educación diferenciada o separada por sexos: método pedagógico cuyo requisito indispensable para poder aplicarse es separar por sexos en la admisión de alumnos, sin visos de discriminación y siendo un método pedagógico tradicionalmente aceptado por la doctrina. En estos casos, consideramos que extraer del titular del centro la capacidad de selección del alumnado produce una grave imposibilidad de dirigirlo de acuerdo con el carácter propio del centro, puesto que no puede aplicarse el método pedagógico elegido, consistente en la educación diferenciada.

Asimismo, la sentencia recurrida pone correctamente de manifiesto que el derecho fundamental de educación no es un derecho absoluto, por lo que puede verse limitado, con limitaciones que deberán tener el debido respaldo legal y en todo caso deberán respetar el contenido esencial del derecho fundamental. Sin embargo, concluye la Sala -erróneamente desde nuestro punto de vista-, que el artículo 27.9 de la CE habilita a los poderes públicos a establecer cualquier tipo de condicionamiento a los centros docentes que soliciten el concierto escolar, aunque los requisitos que se establezcan afecten directamente al carácter propio del centro escolar, y cuyo cumplimiento de esa exigencia haga perder el carácter propio de ese centro -como es la

¹²⁵⁶ F. J. 2º.

educación diferenciada en los centros que han adoptado este método pedagógico como diferenciador respecto de otros centros-, pues dispone que *“los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”*. Es por ello que, al manifestar el TSJ de Castilla La Mancha que se extralimita la Administración Autonómica al dictar una norma de rango reglamentario restringiendo el criterio de admisión de alumnos en los centros de educación diferenciada, de algún modo está vaciándolo de fundamento constitucional¹²⁵⁷, eliminándolo del contenido esencial del derecho a la dirección del centro del que es su titular, pues lo está fundamentando en que la Comunidad Autónoma no dispone de la habilitación legal correspondiente para ello -lo que lleva a la conclusión (a nuestro modo de ver, errónea) que aplica el Tribunal Supremo-, como es considerar que ese derecho a la admisión de alumnos se puede limitar, si hay habilitación legal suficiente para ello. A nuestro modo de ver, al tratarse del contenido esencial, no puede limitarse, ni siquiera mediante la habilitación legal adecuada, precisamente por formar parte del contenido esencial del derecho fundamental.

Para NUEVO LÓPEZ, el hecho de que el Tribunal Supremo no haya considerado la educación diferenciada como un modelo educativo debilita notablemente la libertad de educación, pues al sustraerle el fundamento pedagógico, le hace perder la *“protección constitucional en el ideario o carácter propio del centro, que de acuerdo con la STC 5/1981 no tiene que entenderse limitado a las cuestiones morales o religiosas”*¹²⁵⁸. El Tribunal Supremo se limita a tratar la educación diferenciada como un mero criterio administrativo de admisión de alumnos - derecho

¹²⁵⁷ El F. J. 6º de la STS de 11 de julio de 2008 dice así: *“La sentencia recurrida admite que la Ley Orgánica 8/1985 no atribuye de manera explícita a los titulares de centros privados concertados la competencia para decidir sobre la admisión de alumnos, pero señala (que)... <<es sencillamente, porque la norma da por sentado y parte del hecho de que la facultad mencionada corresponde al titular del centro, pues a dicho titular le corresponden, como es obvio, todas las facultades que no sean atribuidas expresamente a otras instancias. En ese sentido, la LODE da por descontada tal titularidad...>>”*.

Concluyendo el Tribunal Supremo, de acuerdo con lo manifestado en este estudio en párrafos anteriores, que *“salvo que la atribución de esa competencia al titular del centro forme parte del contenido esencial de un derecho fundamental (y ésta es una cuestión cuyo examen la propia sentencia de instancia deja para un momento ulterior), la afirmación de que ese concertó contenido competencial está implícito en la regulación legal, o dado por supuesto en ella, constituye un juicio apriorístico que en la sentencia recurrida no queda debidamente fundamentado”*.

¹²⁵⁸ NUEVO LÓPEZ. *Op. Cit.* “Derechos fundamentales e ideario...”.

de configuración legal, por tanto-, lo que le lleva a concluir que no tiene protección constitucional, pues su reconocimiento no deriva directamente del artículo 27 de la CE, sino de la ley. No lo trata como un modelo pedagógico, que entonces sí podría tener cobijo en el paraguas constitucional, como *“manifestación de la libertad de enseñanza en su vertiente de derecho a la libre creación de centros docentes”*¹²⁵⁹, sino como una decisión administrativa –atinente al mero funcionamiento- del centro escolar. Manifiesta el TS¹²⁶⁰ que *“el sistema de enseñanza mixta, en el caso de los centros concertados, es una manifestación o faceta más de esa competencia sobre la admisión del alumnado que corresponde a la Administración educativa que financia dichos centros concertados; esto es, forma parte de esa intervención estatal que limita el derecho de dirección en los centros privados que reciben ayudas públicas en virtud de lo establecido en el artículo 27.9 CE”*.

A la luz de la sentencia del Tribunal Constitucional que se comentará a continuación, parece erróneo ese planteamiento, pues casi equipara el modelo educativo de la educación diferenciada con supuestas conductas discriminatorias, que deben evitarse con el correspondiente amparo legal orgánico. Desde nuestro punto de vista es incorrecto, pues de ese modo se podría justificar una posible (como así se acabó haciendo) prohibición del modelo de educación diferenciada para los centros concertados –siempre que se haga cumpliendo los requisitos de la debida reserva legal-, lo que a nuestro modo de ver limita sobremanera el derecho fundamental a elegir libremente la educación que los padres quieren para sus hijos.

En ese sentido, de acuerdo con lo que recuerda el Tribunal Supremo, somos conscientes de que los centros concertados deben tener especial tratamiento o más exigentes limitaciones. Pero en ningún caso pueden ponerse requisitos o condicionamientos que cercenen el carácter propio del centro, si éste es compatible con el sistema educativo español y no estrangula el presupuesto estatal destinado a educación. De hecho, está previsto constitucionalmente¹²⁶¹ que *“los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”*. El verbo utilizado (ayudar) por la Constitución Española requiere una actitud de acompañamiento e implicación por parte de los poderes públicos a esos centros, a fin

¹²⁵⁹ GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ. *Op. Cit.* “Régimen jurídico de la...”, p. 14.

¹²⁶⁰ STS de 11 de julio de 2008, Recurso de Casación 689/2005, en su F. J. 9º.

¹²⁶¹ Así lo prevé el apartado 9 del artículo 27 de la CE.

de que éstos consigan salir adelante. De hecho, es significativo que la Constitución no utilice la frase “podrán ayudar”, sino “ayudarán”, entrando *“en juego no solo (ni siquiera principalmente) la libertad de los titulares de los centros, sino la libertad de los padres para elegir la educación que deseen para sus hijos (en realidad, los titulares del derecho serían los menores, pero lo ejercen sus padres en representación de ellos)”*¹²⁶².

El Tribunal Supremo fundamenta su Fallo citando su anterior Sentencia de 9 de diciembre de 1987¹²⁶³, que ya entonces afirmó que *“el titular de un centro concertado no tiene un derecho constitucionalmente reconocido, como reiteradamente se sostiene en la demanda, a la admisión de sus alumnos. El derecho fundamental de crear y dirigir centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales, como una de las manifestaciones de la libertad de enseñanza (artículo 27, 1 y 6 de la*

¹²⁶² VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “El diseño constitucional...”.

¹²⁶³ Sentencia que nada tiene que ver, por cierto, con la educación diferenciada, ni se discute sobre la legalidad de un modelo pedagógico, como es la educación diferenciada. Simplemente se cuestiona por el recurrente el art. 20.2 de la LODE, que disponía que la admisión de alumnos tanto en los centros públicos como en los privados concertados -cuando en aquéllos no hubiera plazas suficientes-, se regiría por los criterios prioritarios de renta anual de la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro. A juicio de la entidad recurrente, el criterio de selección que atiende a los ingresos económicos de la familia vulneraba el art. 14 de la Constitución, interpretado de conformidad con lo prevenido en la Convención de 15 de diciembre de 1960 sobre lucha contra la discriminación.

El Tribunal Supremo concluye que la prioridad en función de las rentas anuales de la unidad familiar responde al espíritu que anima la Convención de 15 de diciembre de 1960 que, *“lejos de vulnerar el texto constitucional -lo que prohíbe el art. 14 es precisamente la discriminación y la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza sostenida con fondos públicos pasa por la necesidad de favorecer a quienes tienen medios económicos más escasos- es fiel al mandato del art. 9.2 que no debe olvidarse encomienda a los poderes públicos - por tanto, también al poder legislativo- promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo (y de los grupos en que se integran) sean reales y efectivas, removiendo los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud, igualdad que difícilmente podría lograrse si el legislador no hubiera tenido en cuenta el factor socioeconómico en el acceso a la educación sostenida con fondos públicos y hubiera adoptado una postura de neutralidad incompatible con un Estado social y democrático de Derecho que propugna, en el art. 1.º de su Norma suprema, como valor superior de su ordenamiento jurídico, entre otros, la igualdad”*.

Es por ello por lo que en la Sentencia se concluye que, cuando se trata de centros sostenidos con fondos públicos, el derecho de crear y dirigir centros docentes no comprende el derecho a la elección del alumnado. Pero esta conclusión, puesta en relación con el tema de fondo que se discute o trata en ese procedimiento, no puede aplicarse sin más, pues se está refiriendo a un criterio administrativo, como es los ingresos económicos de la familia, que nada tiene que ver con el método pedagógico de la educación diferenciada.

Constitución), no comprende el derecho a la elección del alumnado, al menos cuando se trata de centros sostenidos con fondos públicos, si no se quiere negar el derecho de los padres o tutores a escoger centro docente que, como manifestación del derecho fundamental a la educación, reconoce a todos el artículo 27.1 de la Constitución... ”¹²⁶⁴.

Al respecto debemos manifestar que la Sentencia citada por el Tribunal Supremo, de 9 de diciembre de 1987, dista mucho de poder ser aplicada en esta cuestión, pues en absoluto se refiere a la educación diferenciada, pues únicamente valora los requisitos administrativos de admisión de alumnos, concluyendo que la preferencia de un candidato a un centro escolar por su condición de emigrante, minusválido, miembro de familia numerosa o cualquier otra circunstancia objetiva, no puede tacharse de discriminatoria ni contraria al derecho de crear y dirigir centros docentes, *“viniendo obligado el titular del centro concertado, bajo la supervisión del Consejo Escolar, a aplicar las normas legales y reglamentarias sobre admisión de alumnos, hasta tal punto que su infracción es causa de incumplimiento del concierto... ”*¹²⁶⁵. Excesivamente tajante y generalista es la Sala al afirmar que *“en los centros concertados el titular no ostenta derecho alguno, y menos de base constitucional, a la elección del alumnado”*, para concluir que el titular del centro tiene *“la responsabilidad del estricto cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos, bajo la supervisión del Consejo Escolar del Centro llamado a garantizar su cumplimiento ”*¹²⁶⁶.

Parece de sentido común el recordatorio que hace la Sala de que *“el derecho a la elección de centro docente no puede concebirse en términos tan absolutos que la Administración venga obligada a celebrar conciertos sin imponer una “ratio” mínima alumnos/profesor”*, so pena de extralimitarse en los recursos financieros de que dispone la Administración. Del mismo modo, a sensu contrario, parece de sentido común que la Administración aplique esos criterios de admisión de alumnos a los centros escolares teniendo en cuenta el método pedagógico de éstos –cuando éste forme parte del carácter propio del centro-, evidentemente siempre que existan plazas disponibles en un margen razonable de kilómetros –lo que hoy en día en España es

¹²⁶⁴ F.J. 3º.

¹²⁶⁵ F. J. 10º.

¹²⁶⁶ F. J. 12º.

muy probable-. Así se compaginarían a la perfección el derecho a la enseñanza y la libertad de educación, que sin duda pueden convivir pacíficamente.

Sorprende que el Tribunal Supremo cite textualmente la Sentencia de 9 de diciembre de 1987 para defender el derecho de los padres a escoger centro docente, sin percatarse de que en la presente discusión sobre la procedencia del concierto administrativo de centros escolares de educación diferenciada, la supresión de dicho concierto por el mero hecho de ser de educación diferenciada, precisamente lo que vulnera es el derecho a la igualdad de esos padres que han optado por ese método pedagógico y su derecho a escoger centro docente, y a que éste disponga de las mismas ayudas públicas que los centros que tienen suficiente demanda entre los padres y aplican otros métodos pedagógicos.

Concluye, en consecuencia, la Sala en su STS de 11 de julio de 2008 que *“el sistema de enseñanza mixta, en el caso de los centros concertados, es una manifestación o faceta más de esa competencia sobre la admisión del alumnado que corresponde a la Administración educativa que financia dichos centros concertados; esto es, forma parte de esa intervención estatal que limita el derecho de dirección en los centros privados que reciben ayudas públicas en virtud de lo establecido en el artículo 27.9 de la Constitución Española”*¹²⁶⁷.

Sin embargo, ¿acaso no vulnera el derecho de los padres a escoger libremente centro docente para sus hijos, que se les imponga la educación mixta? Si entre los padres hay demanda de educación diferenciada, en las zonas demográficas donde hay suficiente oferta escolar, ¿por qué se les tiene que imponer la educación mixta?

Contra la Sentencia del Tribunal Supremo de 16 de abril de 2008, dictada en el Recurso de Casación 675/2005, se planteó incidente de nulidad por la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), reprochando a la Sala no haberse abstenido, en favor del Tribunal Constitucional, y haberse pronunciado sobre lo que consideraba contenido esencial del derecho a la libertad de enseñanza, así como por vulneración del derecho fundamental a la libertad de enseñanza -en concreto de la libertad de creación de centros docentes-, al no haber reconocido la competencia de éstos para establecer los criterios de admisión de alumnos¹²⁶⁸. El referido incidente de nulidad se resolvió mediante Auto del Tribunal Supremo de 30 de septiembre de 2008,

¹²⁶⁷ F. J. 9º.

¹²⁶⁸ F. J. 2º.

en el que recuerda¹²⁶⁹ -remitiéndose a la Sentencia del Tribunal Constitucional 86/1985, de 10 de julio- la doble vertiente del derecho a la educación –la de libertad y la prestacional-, considerando encuadrada la enseñanza concertada sólo en la segunda vertiente, por lo que otorga, a nuestro modo de ver, una potestad desmesurada a los poderes públicos (en detrimento de los ciudadanos) a los que, como garantes de la efectividad de este derecho, les otorga “*la potestad para decidir los criterios de admisión de alumnos y el sistema de mixto o diferenciado que habrán de ser observados en dicha enseñanza obligatoria y gratuita que por imperativo constitucional tienen que garantizar*”¹²⁷⁰.

Como una isla en un mar embravecido, la Sentencia del Tribunal Supremo de 24 de febrero de 2010, dictada con ocasión del Recurso de Casación 2223/2008, todavía lleva a buen puerto los intereses de los colegios de educación diferenciada. Unos años después, el Tribunal Supremo se referirá a esta Sentencia como el punto de inflexión en la jurisprudencia sobre educación diferenciada¹²⁷¹, recordando que hasta entonces había conformidad en España sobre la educación separada por sexos, y que se autorizaba en virtud de los convenios internacionales¹²⁷².

En este caso, el buen atino –en el modo de ver del Tribunal Supremo- en el procedimiento escogido por los demandantes –sobre legalidad ordinaria- lleva a la Sala a dar la razón a los centros escolares afectados, confirmando la nulidad del articulado reglamentario autonómico que incluía la expresión *sexo* entre las prohibiciones de discriminación para poder acceder al concierto escolar, por contravenir la normativa legal estatal, que hasta ese momento no prohibía la discriminación por razón de sexo en los colegios¹²⁷³, ya que en ese momento aún no estaba vigente la Ley Orgánica de

¹²⁶⁹ F. J. 5º.

¹²⁷⁰ *Idem*.

¹²⁷¹ STS de 23 de julio de 2012.

¹²⁷² La Convención de la Unesco relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada el 14 de diciembre de 1960, refrendada en 1999 por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU.

¹²⁷³ En el bien entendido y repetidas veces comentado en este trabajo que esa prohibición de discriminación que posteriormente se incluye en la Ley Orgánica se hace para todos los centros escolares, no sólo para los que diferencian por sexo, a pesar de que esa prohibición de discriminación acaba por confundirse con la segregación por sexos de los colegios de educación diferenciada.

Educación de 3 de mayo de 2006, que sí incluyó el *sexo* entre las prohibiciones de discriminación.

Para COTINO HUESO¹²⁷⁴, “*de forma sorprendente, se considera no aplicable el artículo 84. 3º LOE sino la anterior LOCE*”. Se anula el Decreto autonómico recurrido porque “*introduce de modo subrepticio un nuevo criterio de no discriminación, el de sexo, en el artículo 2.4, que contraviene lo establecido en la Ley Orgánica vigente*”. Establece el Tribunal Supremo que la “*educación separada por sexos era*¹²⁷⁵ *conforme en España y estaba autorizada de acuerdo con la Convención*”¹²⁷⁶. En ese mismo párrafo, más adelante, la Sala afirma que la educación diferenciada dejó de estar admitida “*para los centros docentes sostenidos con fondos públicos una vez que la Ley Orgánica 2/2006 introdujo como criterio de no discriminación en el artículo 84 en el proceso de admisión de alumnos el relativo al sexo imponiendo definitivamente en esos centros el criterio de la coeducación*”.

A nuestro modo de ver, puede considerarse que yerra la Sala, al olvidar que el legislador en la Ley Orgánica 2/2006 estableció un criterio de preferencia –y no de exclusividad- de la coeducación respecto a la educación diferenciada¹²⁷⁷, al acceder a conciertos educativos, de acuerdo con la Disposición Adicional Vigésimoquinta¹²⁷⁸.

Continúa la Sala refiriéndose a otra Sentencia de la misma Sala, la de 18 de octubre de 1990, en la que se hace referencia, desde la perspectiva internacional, a que la educación separada por sexos no es discriminatoria en virtud del artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960 “*siempre que estos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente*

¹²⁷⁴ COTINO HUESO, *Op. Cit. El derecho a la educación...*.

¹²⁷⁵ Debió decir “es”, pues en todo caso la educación diferenciada ha sido admitida en España. Si no se admitiera, no habría ni centros privados que la impartieran.

¹²⁷⁶ F. J. 4º de la comentada STS.

¹²⁷⁷ VIDAL PRADO. *Op. Cit. “Educación diferenciada y Tribunal...”*.

¹²⁷⁸ La D. A. 25º de la LO 2/2006 establece que “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”. De esta redacción se desprende que se ha previsto un criterio de preferencia, en absoluto de exclusividad de la coeducación o prohibición de acceso de la educación diferenciada al régimen de conciertos educativos.

cualificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes”.

ALÁEZ CORRAL comparte hasta cierto punto la opinión de la Sala, pues considera que el debate no debe cuestionarse si la educación diferenciada es discriminatoria –tal vez porque reconoce que no lo es- sino que lo que debe valorarse es “*si una pedagogía como la que propone la educación diferenciada, basada en la organización general o parcial de la enseñanza a partir de las diferencias derivadas del sexo, conlleva una garantía del derecho a la educación conforme al ideario constitucional*”¹²⁷⁹. Sin embargo, contradictoriamente, en otros momentos de su obra, y a fin de justificar los motivos por los que considera que la educación diferenciada no garantiza adecuadamente el ideario educativo constitucional, mantiene que este modelo pedagógico puede vulnerar los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales¹²⁸⁰ y que la efectividad de la igualdad de los sexos en la educación sólo puede materializarse en el contexto de la coeducación, mediante la convivencia de alumnos de los dos sexos en las aulas. Contrariamente, NUEVO LÓPEZ denuncia que la referida argumentación de ALÁEZ CORRAL no encuentra apoyo ni en la Constitución ni en la jurisprudencia españolas, ya sea del Tribunal Constitucional o del Tribunal Supremo¹²⁸¹. Es más, afirma que sostener que los centros de educación diferenciada no respetan el ideario educativo constitucional supone una vulneración al pluralismo que prevé la Constitución Española, al permitir “*una sola manera de entender y alcanzar la igualdad entre hombres y mujeres, o que esta igualdad tiene un contenido fijo, determinado por el legislador*”¹²⁸².

Finalmente, como hemos adelantado, la Sala revoca la norma autonómica, por considerar que la inclusión de esa expresión “*sexo*” en el articulado reglamentario contravenía la normativa legal estatal, que hasta ese momento no prohibía la discriminación por sexo en los colegios¹²⁸³. Es por ello que, en este caso, la Sala

¹²⁷⁹ ALÁEZ CORRAL. *Op. Cit.* “El ideario educativo constitucional como fundamento de la exclusión...”, p. 42.

¹²⁸⁰ *Ibid*, p. 49.

¹²⁸¹ NUEVO LÓPEZ. *Op. Cit.* “Derechos fundamentales e ideario...”.

¹²⁸² *Ibid*, p. 231.

¹²⁸³ En el bien entendido y repetidas veces comentado en este trabajo que esa prohibición de discriminación que posteriormente se incluye en la Ley Orgánica se hace para todos los centros escolares, no sólo para los que diferencian por sexo, a pesar de que esa prohibición de

aprecia que sí ha habido extralimitación de las normas reglamentarias y, por tanto, vulneración de la Ley Orgánica, al considerar que se trata de una cuestión de estricta legalidad ordinaria y confirmando sustancialmente, de este modo, las dos sentencias comentadas anteriormente, concluyendo que la cuestión debatida no afecta a derechos fundamentales, por no ser materia comprendida en el contenido esencial de la libertad de creación y dirección de centros docentes, dentro del marco de la libertad de educación.

De este modo, la Sala no entra a valorar las alegaciones de la recurrente sobre la vulneración de derechos fundamentales, fundamentadas principalmente en la citada Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960, que alegaba la recurrente que esta Convención forma parte del Derecho positivo vigente en nuestro país y “*adquiere rango de definición del derecho fundamental a la libertad de enseñanza*”, no limitándose a ser una mera proclama o declaración de voluntad, “perdida en el etéreo campo de las buenas intenciones de tantas declaraciones internacionales”¹²⁸⁴, motivo por el cual considera que, como tal norma de rango constitucional, proclama un derecho que debe prevalecer sobre el Decreto recurrido, que no puede contradecir su contenido.

Durante el 2011, el Tribunal Supremo en sus sentencias no entra a conocer del fondo de la cuestión, pues se limita a confirmar la adopción de la medida cautelar de suspensión de la norma –declarada por el TSJ de Andalucía- por la que se revocaba el concierto educativo a los centros privados concertados solicitantes de la medida cautelar, si no escolarizaban alumnos de ambos sexos a partir del siguiente curso académico. El Tribunal Supremo fundamenta su decisión en que, si se denegase la medida cautelar de suspensión, derivaría en una situación difícilmente reversible para las familias que optan por esos centros y, sobre todo, para las que podrían optar y dejan de hacerlo por no ser concertados, sin que exista un interés público que desaconseje la adopción de la medida cautelar, pues en todos esos supuestos los centros reunían los requisitos para mantener el concierto que previamente tenían concedido, salvo el nuevo requisito impuesto de escolarizar a ambos sexos. Se dio así cumplimiento al

discriminación se confunde con la segregación por sexos de los colegios de educación diferenciada, llevando a la absurda conclusión de que se prohíbe la concertación de escuelas de educación diferenciada.

¹²⁸⁴ F. J. 3º.

espíritu de la norma del artículo 43 del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos, Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se establece que la renovación del concierto será por cuatro años, *“dados los graves intereses educativos que preservar, tanto la evitación de daños para los alumnos matriculados como la propia viabilidad o subsistencia del centro”*. Así se pronuncia el TS en todas las Sentencias dictadas ese año 2011: dos dictadas el día 19 de enero y las de los días 5, 12 y 14 de abril¹²⁸⁵. Todas ellas resuelven los recursos planteados por la Junta de Andalucía contra los Autos dictados por la Sala de lo Contencioso-Administrativo del TSJ de Andalucía.

Un año después el TS se pronuncia de nuevo sobre esta misma cuestión en la Sentencia que dicta el 23 de julio de 2012 en el Recurso de Casación 4591/2011, conociendo del recurso contra la Sentencia dictada por la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Autónoma de Cantabria de fecha 22 de junio de 2011, en el Recurso número 545/2009. El recurso fue planteado por las Asociaciones de Padres de Alumnos de los colegios Torrevelo y Peñalabra, contra el Acuerdo del Consejo de Gobierno de Cantabria de 13 de agosto de 2009, por el que se desestimaron sus recursos de alzada interpuestos contra la Resolución de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, de 14 de abril de 2009, por la que se resolvió denegar la solicitud de acceso al régimen de conciertos de seis unidades de Educación Primaria y cuatro de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio Peñalabra y por la que se resuelve denegar las solicitudes de acceso al régimen de conciertos de seis unidades de Educación Infantil y de renovación del concierto de seis unidades de Educación Primaria y cuatro de Educación Secundaria Obligatoria del Colegio Torrevelo.

El Tribunal Supremo afirma con rotundidad que *“no se cuestiona la existencia de la educación diferenciada, tan legítima como el modelo de coeducación...”*. Sin embargo, concluye descartando la posibilidad de que los centros de educación diferenciada puedan *“acogerse al sistema de enseñanza gratuita de centros concertados sostenidos con fondos públicos”*. La Sala se remite a su anterior Sentencia de fecha 10 de diciembre de 2010¹²⁸⁶ en la que, citando la anterior de fecha 16 de abril

¹²⁸⁵ Sentencias correspondientes a los Recursos de Casación 1026/2010, 2027/2010, 3832/2010, 1124/2010 y 3737/2010, respectivamente.

¹²⁸⁶ Procedimiento de lesión de derechos fundamentales núm. 336/10.

de 2008 y la de 9 de diciembre de 1987¹²⁸⁷ establece que, so capa de no poder negar el derecho de los padres o tutores a escoger centro docente¹²⁸⁸ *“el derecho fundamental de crear y dirigir centros docentes como una de las manifestaciones de la libertad de enseñanza, no comprende el derecho a la elección del alumnado, al menos cuando se trata de centros sostenidos con fondos públicos, siendo el sistema de enseñanza mixta, en el caso de los centros concertados, una manifestación o faceta más de esa competencia sobre la admisión del alumnado que corresponde a la Administración educativa que financia dichos centros concertados; esto es, forma parte de esa intervención estatal que limita el derecho de dirección en los centros privados que reciben ayudas públicas en virtud de lo establecido en el art. 27.9 CE”*¹²⁸⁹.

En definitiva, concluye el Tribunal que los conciertos sobre los que se discute en el presente procedimiento se han extinguido por haber llegado a su fin, y está correctamente acordada su no renovación, por no cumplir los centros escolares con los requisitos exigidos para su aprobación en el momento actual, entre los que se encuentra –introducido de manera reglamentaria por la Comunidad Autónoma– el sistema de coeducación.

El Tribunal Supremo justifica la acción de las Administraciones que han limitado el derecho de los centros docentes de educación diferenciada al acceso a los conciertos educativos simplemente *“porque ésa es la opción legítima que adopta el legislador”* y además considera que esa opción en absoluto contraría el artículo 27.9 de la CE pues éste hace depender la ayuda de los poderes públicos a los centros privados a que éstos cumplan los requisitos que la ley establezca.

Sorprende que el Tribunal Supremo no diera un paso más adelante e interpretara la prohibición de discriminación por razón de sexo a la luz de los Convenios internacionales -lo que le llevaría a concluir que la educación diferenciada no supone discriminación por razón de sexo- ni se planteara que el requisito de matricular a ambos sexos en los centros docentes que quisieran optar a un concierto escolar pudiera ser inconstitucional –elevando la oportuna cuestión de inconstitucionalidad ante el Tribunal Constitucional–, atendiendo a la interpretación

¹²⁸⁷ Recurso de Casación 675/2005 y Apelación 117/1987, respectivamente.

¹²⁸⁸ El F. J. 3º recuerda que este derecho es una manifestación del derecho fundamental a la educación, reconocido en el artículo 27.1 de la Constitución.

¹²⁸⁹ F. J. 5º, apartado 5.

que nuestro máximo intérprete de la Constitución ha dado siempre a la libertad de educación.

Como en anteriores ocasiones, continúa el Tribunal manifestando que el derecho a acogerse al sistema de enseñanza gratuita de centros concertados sostenidos con fondos públicos es *de configuración legal*, por lo que considera que no es inconstitucional retirar ese derecho a los centros de educación diferenciada, que simplemente no pueden optar a ser sostenidos con fondos públicos porque así lo establece la ley.

Este mismo criterio reiteró la Sala en la Sentencia 7991/2012 de ese mismo día 23 de julio, así como en la del día siguiente, 24 de julio, y en la posterior de 9 de octubre de 2012, éstas últimas en sendos Recursos de Casación 5423/2011 y 5182/2011, respectivamente.

Del mismo modo sucedió en las Sentencias de fecha 14 y 15 de enero de 2013, correspondientes a los Recursos de Casación 1303/2012 y 4928/2011, respectivamente, en las que de nuevo la Sala vincula el modelo de educación diferenciada con los meros criterios de admisión de alumnos que pueda establecer el titular del centro, sin referirlo al ideario o carácter propio del centro escolar¹²⁹⁰.

En la primera de estas sentencias de 2013, el recurso de casación lo interpone la Junta de Andalucía, contra la sentencia de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, con sede en Sevilla, Sección Tercera, que estimó el recurso deducido por la Federación Andaluza de Centros de Enseñanza Privada (C.E.C.E. Andalucía) contra la Orden de 7 de agosto de 2009 de la Consejera de Educación de la Junta de Andalucía por la que se denegaba la renovación de los conciertos educativos por el tiempo solicitado de 4 años, resolviendo renovar el concierto solamente por 1 año, durante el curso 2009/10, condicionando la extensión a los otros 3 años al cumplimiento del requisito de la escolarización de alumnos de ambos sexos a partir del curso 2010/11, en relación con los siguientes centros educativos: Altair, de Sevilla; Albaydar, de Sevilla; Angela Guerrero, de Sevilla; el Chato, de Brenes (Sevilla); Ntra. Sra. de Lourdes, de Carmona (Sevilla); Molino Azul, de Lora del Río (Sevilla); Ribamar, de Sevilla; Torrealba, de Almodóvar del Río (Córdoba); Yucatal, de Posadas (Córdoba); y Zalima, de Córdoba.

¹²⁹⁰ NUEVO LÓPEZ. *Op. Cit.* “Derechos fundamentales e ideario...”.

En la segunda de estas sentencias, el recurso de casación lo interpone la Junta de Andalucía, contra la sentencia de la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Superior de Justicia en Andalucía, con sede en Sevilla, Sección Tercera, de 12 de julio de 2011, estimatoria del recurso contencioso administrativo interpuesto por la Unión Sindical Obrera contra la misma Orden impugnada en la sentencia anterior, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía de 7 de agosto de 2009, por la que se acuerda aprobar el concierto educativo con el centro docente concertado "Torrealba" de Almodóvar del Río (Córdoba) para las enseñanzas que se relacionan en el anexo de dicha Orden, para el curso académico 2009/2010, sin perjuicio de que si el centro escolariza alumnado de ambos sexos a partir del curso 2010/2011, el concierto educativo se renovará para los cursos restantes del periodo de concertación a que se refiere la Orden de la Consejería de Educación de 22 de diciembre de 2008, por la que se establecen las normas que regirán la convocatoria para solicitar acogerse al régimen de conciertos educativos o la renovación de los mismos a partir del curso académico 2009/2010. El TS declara conforme a Derecho dicha resolución administrativa, como en la sentencia anterior.

Unos días después se suceden cuatro Sentencias del Tribunal Supremo dictadas el mismo día, 22 de enero de 2013¹²⁹¹, todas ellas confirmando el criterio expresado en las anteriores. En todos estos Recursos recurre en Casación la Junta de Andalucía, contra las sentencias dictadas por la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía, sede en Sevilla. Los procedimientos se suscitaron a raíz de la denegación de la renovación de los conciertos por el tiempo solicitado de 4 años –como en los casos anteriores, la Junta resuelve renovarlo sólo por un año- , condicionando la ampliación a los siguientes tres años al cumplimiento del nuevo requisito de escolarización de alumnos de ambos sexos a partir del curso escolar 2010/11 en los centros educativos concertados solicitantes o sus titulares –Torrealba, de Almodóvar del Río (Córdoba); Elcható, de Brenes (Sevilla); Yucatal, de Posadas (Córdoba); y la Fundación Zalima-.

La Sala reitera la doctrina, concretando que no se pone en duda el sistema de educación diferenciada, sino sólo si esos centros pueden ser concertados y sostenidos por fondos públicos, pues el artículo 84.3 de la Ley 2/2006 prohíbe la discriminación

¹²⁹¹ Se trata de las Sentencias dictadas con ocasión de los Recursos de Casación núm. 4595/2011, 5414/2011, 6251/2011 y 541/2012.

por razón de sexo, como no podía ser de otra manera, a la luz del artículo 14 de la Constitución. Con esa prohibición de formalizar conciertos con esos centros escolares, continúa la Sala, no se perturba ningún derecho constitucional de los padres –pues, dice, conservan intacto su derecho de libre elección de centro-, ni de los titulares de los centros, que pueden mantener su ideario o carácter propio¹²⁹².

La Sala del Tribunal Supremo, en su Sentencia de fecha 23 de junio de 2014, dictada con ocasión del Recurso de Casación 2251/2012, no es que confirme el criterio anterior, sino que va más allá. Pues no sólo admite la actuación de las Comunidades Autónomas que opten por no concertar los centros de educación diferenciada, sino que incluso llega a obligar a éstas a denegar los conciertos educativos a los centros de educación diferenciada, a pesar de que haya suficiente presupuesto en la Comunidad Autónoma, como si la ley orgánica prohibiera concertar los centros docentes de educación diferenciada.

En la presente Sentencia es recurrente la Confederación Intersindical Galega do Ensino (CIGENSINO), contra la Sentencia dictada por la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de Galicia de fecha 8 de febrero de 2012. Se personaron como recurridas la Junta de Galicia y la entidad Fomento de Centros de Enseñanza, como titular de alguno de los centros escolares afectados por la concesión del concierto educativo que en este procedimiento se impugna, de A Coruña y Pontevedra, Peñarredonda, Montespino, Aloya, Las Acacias y Montecastelo, que escolarizan a alumnos de un único sexo. La Sentencia del TSJ autonómico desestimó el recurso planteado por el mismo sindicato recurrente en Casación contra la Orden de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de fecha 26 de agosto de 2009 que aprobó la concesión de conciertos educativos a los centros docentes citados.

La Sentencia impugnada, del TSJ, desestima el recurso, en favor de otorgar el concierto escolar al centro de educación diferenciada, con base en que, de acuerdo con el artículo 6¹²⁹³ de la Orden de 9 de enero de 2009, *“la enseñanza mixta no constituye*

¹²⁹² F. J. 4º de la Sentencia dictada en el Recurso de Casación 5414/2011, parafraseando la Sentencia de la misma Sala de 23 de julio de 2012, anteriormente comentada.

¹²⁹³ El citado artículo dispone que *“En virtud de lo dispuesto en el artículo 116 de la LOE podrán renovar o suscribir el concierto educativo aquellos centros privados que satisfagan necesidades de escolarización. Entre los centros que cumplan este requisito, tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquellos que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. En*

un factor determinante y necesario para el acceso al régimen de conciertos educativos”¹²⁹⁴. Y añade que el hecho de que, entre la documentación a aportar por el centro escolar a la Administración, haya un documento donde se deba hacer constar la proporción de alumnos de cada sexo, “*no significa que la educación mixta constituya un requisito para acceder al régimen de estos conciertos, sino que dicha circunstancia es (enseñanza mixta) como otras que se señalan en el artículo 6 de la citada Orden (condiciones socioeconómicas de la población escolar atendida por el centro (...), experiencias pedagógicas que se realicen en el centro, etc.), constituyen circunstancias a tener en cuenta a efectos de aplicar las prioridades...*” y preferencias previstas legalmente¹²⁹⁵.

Del mismo modo sucede en la Sentencia 4271/2014, de 16 de julio. En el presente caso, como en los más recientemente comentados, se denegaba al centro educativo Altair la renovación del concierto educativo por el tiempo solicitado de cuatro años, renovándose únicamente para el curso escolar 2009/10, condicionando la prórroga del concierto educativo durante tres años más a la acreditación por parte del centro educativo de la escolarización de alumnos de ambos sexos, por ser de educación diferenciada.

Como en los supuestos anteriores, el requisito que se le exige a ese centro escolar para acceder a la financiación pública no ofrece duda: modificar su carácter propio, en el que se opta por un método pedagógico, el de la educación diferenciada.

La Sentencia analizada se basa en la constante doctrina del Tribunal Supremo, plasmada en todas las anteriores sentencias, ya comentadas.

Comienza la Sentencia analizando las posturas de ambas partes. Respecto al plazo de renovación del concierto escolar por un solo año, la Sentencia refiere que es de aplicación el artículo 43 del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos, Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se establece que la renovación del concierto será por cuatro años, “*dados los graves intereses*

todo caso serán objeto de atención preferente y prioritaria los centros que, cumpliendo los criterios anteriormente señalados, estén constituidos y funcionen en régimen de cooperativa, así como los que desenvuelvan el principio de coeducación en todas las etapas educativas, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España y en virtud de la Disposición Adicional Vigésimoquinta de la LOE”.

¹²⁹⁴ F. J. 3º.

¹²⁹⁵ F. J. 4º.

educativos que preservar, tanto la evitación de daños para los alumnos matriculados como la propia viabilidad o subsistencia del centro”.

Para poderse financiar con fondos públicos, al centro docente se le exige la cesión de determinados aspectos o puntos del carácter propio de los centros, de su ideario. Aunque no sean concluyentes los estudios científicos sobre la educación diferenciada o la coeducación; a pesar de que las normas internacionales -que forman parte del ordenamiento jurídico español- prevén que el método pedagógico de la educación diferenciada no se considera discriminación; y a pesar de que la jurisprudencia española, como hemos podido observar en las sentencias comentadas, admite reiteradamente que es un método tan legítimo como el de la coeducación, se discrimina a los padres y escolares que optan por la educación diferenciada –hasta verse abocados al cierre o limitar su oferta educativa a familias de escolares con gran nivel económico-, al exigirles a esos centros de enseñanza diferenciada que, para acceder a la financiación pública, sólo pueden optar por la coeducación y sus centros deben abandonar el método pedagógico elegido –la educación diferenciada, a pesar de ser *“tan legítimo como el de la coeducación”*-. Todo ello aunque, como reitera el Tribunal Supremo con base en las normas internacionales, no se considere discriminatoria la educación diferenciada, y sea un método pedagógico tan legítimo como el ideario de los que optan por la coeducación.

En definitiva, en aplicación del principio de unidad de doctrina, el Tribunal Supremo considera que es ajustada a Derecho la imposición, a los centros educativos que quieran optar por un concierto educativo, de la condición de matricular niños y niñas en dicho centro; optando, por tanto, obligatoriamente, por el método pedagógico de la coeducación, debiendo prescindir de su carácter propio, que incluye la opción pedagógica de la educación diferenciada.

En lo que respecta a la Fundamentación Jurídica, se remite por completo a sus Sentencias anteriores de 22 de enero de 2013 y de 23 de julio de 2012, ya comentadas en párrafos anteriores.

En esta Sentencia se formula un Voto Particular por el Magistrado D. José Luis Requero Ibáñez.

Además de remitirse y reiterar al contenido completo del Voto Particular formulado por el Magistrado D. Antonio Martí García a la Sentencia 7991/2012, de 23 de julio, realiza otras consideraciones, que se resumen a continuación.

En primer lugar, afirma lo ya mantenido en el presente trabajo, que resulta contradictorio *“afirmar la legitimidad de la educación diferenciada y, a continuación, afirmar que no puede ser financiada con cargo al régimen de conciertos por incurrir en la discriminación de sexo que prescribe el artículo 84.3 de la LO 2/2006, de 3 de mayo”*. Mantiene el Magistrado que, si la educación diferenciada fuese discriminatoria, como mantienen los demás Magistrados en la Fundamentación Jurídica de la Sentencia, *“el problema no estaría en el acceso al régimen de conciertos”*, sino que habría que denegar o rescindir las autorizaciones administrativas dadas a esos centros, por ser discriminatorios y, por tanto, contrarios a la Constitución.

Como afirma NUEVO LÓPEZ, *“se trata de un modelo pedagógico que permite alcanzar los fines adicionales que se pueden hacer derivar del art. 27.2 CE (la competencia social y ciudadana, la interiorización de la igualdad entre hombres y mujeres). De no ser así, los centros docentes de educación diferenciada no tendrían que ser excluidos del sistema de conciertos, sino que deberían ser excluidos del sistema educativo”*¹²⁹⁶.

Considera el Magistrado que formula el Voto Particular que el criterio del Tribunal Supremo que, interpretando el artículo 84.3 de la LO 2/2006, arroja del sistema de conciertos educativos a los colegios de educación diferenciada, por considerarlos discriminatorios, *“ignora las libertades deducibles del artículo 27 de la CE”*.

Mantiene que el debate no está en si esos centros son, o no, discriminatorios, sino que se ha llevado al terreno jurídico un problema que no lo es: mantiene que el debate está en la bondad de un sistema pedagógico *“-educación diferenciada vs. mixta- pero no sobre un trato antijurídico por discriminatorio”*. Sostiene el Magistrado que no hay duda de que el hecho de que un centro opte por la educación diferenciada no le hace discriminatorio: *“a nadie, ya sea alumno o alumna, se le trata de peor condición por razón de sexo”*. Y continúa refiriendo que los principios constitucionales, la igualdad del artículo 14 de la CE, deben enseñarse en todos los centros escolares; y esa enseñanza *“ni es consustancial a un colegio mixto ni es imposible en uno de educación diferenciada”*.

¹²⁹⁶ NUEVO LÓPEZ. *Op. Cit.* “Derechos fundamentales e ideario...”.

Considera el Magistrado, otorgando igual trato a la educación diferenciada que a la mixta, que *“no es más que una cuestión de libertad de enseñanza, tanto para los padres a la hora de elegir colegio como para los titulares de los colegios para hacer su oferta”*. Continúa afirmando, pues, que tanto la una como la otra deben admitirse como *“una libre opción de sistema pedagógico”*.

Afirma con rotundidad que, limitando la posibilidad de la concesión de concierto escolar a estos centros, la Administración está poniendo obstáculos *“a una manifestación de la libertad deducible del carácter propio de un tipo de centros”* y del libre ejercicio de la libertad de educación de los padres. Considera que, con esa actuación, algunas Administraciones están desoyendo el mandato constitucional que les obliga a *“promover –no impedir ni obstaculizar- el ejercicio de los derechos y libertades y que además ese ejercicio sea real y efectivo”*.

Por último, considera *pobre* la interpretación dada por la Administración y el Tribunal Supremo, que *“sólo ve en el régimen de conciertos la gestión de un servicio público (...) no la financiación de una manifestación de la libertad de los ciudadanos”*.

De este modo, aunque no sean concluyentes los estudios científicos sobre la mayor o menor eficacia de la coeducación sobre la educación diferenciada –ni viceversa-; a pesar de que las normas internacionales -que forman parte del ordenamiento jurídico español- prevén que el método pedagógico de la educación diferenciada no se considera discriminación; y a pesar de que la jurisprudencia española, como hemos podido observar en las sentencias comentadas, admite reiteradamente que es un método tan legítimo como el de la coeducación, se discrimina a los padres y escolares que optan por la educación diferenciada –hasta ver abocados los centros al cierre o limitar su oferta educativa a familias de escolares con gran nivel económico-, al no permitirles acceder a la financiación pública en igualdad de condiciones –todo ello, como se ha dicho, a pesar de ser la educación diferenciada un método pedagógico *“tan legítimo como el de la coeducación”*-.

9.3 A PARTIR DE 2017, CAMBIO DE CRITERIO CON EL MISMO FUNDAMENTO LEGAL:

Analizamos a continuación la Sentencia del Tribunal Supremo 749/2017, de 4 de mayo, dictada con ocasión del Recurso de Casación 3337/2015.

Parte la Sala de que la más reciente jurisprudencia, aunque no cuestionaba la educación diferenciada y admitía *“que está amparada en la Convención de la UNESCO”*¹²⁹⁷, ésta no podía acogerse al régimen de concertos, puesto que *“los centros privados que deseen acogerse al sistema de concierto, deberán cumplir los requisitos legales establecidos al efecto”*, y ello precisamente por imperativo del artículo 27.9 de la Constitución Española, *“que hace una expresa remisión a los requisitos que la ley establezca”*¹²⁹⁸.

Según la Sala, el presente procedimiento hay que estudiarlo a la luz del artículo 17.8 de la Ley 17/2012, de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado¹²⁹⁹ y de acuerdo con la nueva redacción dada al artículo 84.3 de la LOE¹³⁰⁰, puesto que era la legislación vigente en el momento de dictarse la Orden recurrida, *“sin que sobre su constitucionalidad tenga dudas la Sala de instancia pues la jurisprudencia reconoce la legitimidad del sistema docente de educación diferenciada”*¹³⁰¹.

En definitiva, concluye la Sala aplicando el mismo criterio “legalista” que venía aplicando. Aunque hasta ahora había sido para admitir la prohibición de acceso al concierto educativo de los centros de educación diferenciada –por estar así previsto en la ley del momento-, en esta Sentencia concluye que *“con la reforma efectuada por*

¹²⁹⁷ F. J. 3º apartado 5º.

¹²⁹⁸ F. J. 9º apartado 2º.

¹²⁹⁹ El referido artículo de la Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2013 decía así: *“Lo establecido en este artículo será plenamente aplicable a la financiación de todos los centros concertados incluidos los de educación diferenciada que escolarizan alumnos de un solo sexo, y ello, con independencia del modelo de agrupamiento de alumnos que realicen los centros docentes en el ejercicio de sus competencias”*.

¹³⁰⁰ El citado artículo queda redactado como sigue:

“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.

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 concertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. 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”.

¹³⁰¹ F. J. 3º, apartado 9º.

la LOMCE en el artículo 84.3 de la LOE, el legislador ha seguido y reafirmado un criterio de compatibilidad de los sistemas de educación diferenciada por sexo con el principio de igualdad, cuya constitucionalidad no suscitó dudas durante la aplicación del marco normativo previo a la LOE, ni las suscita ahora, habida cuenta de la exigencia impuesta para los centros que impartan enseñanzas bajo este sistema garanticen el pleno respeto a las exigencias derivadas de la normativa internacional, en particular a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención de la UNESCO”¹³⁰².

A continuación el Tribunal Supremo dicta la Sentencia 753/2017, de 4 de mayo, en el Recurso de Casación 2994/2015 en la que, además de considerar aplicable a este caso la nueva legislación existente, ya citada, en materia de educación, se refiere también a la Disposición Transitoria Segunda de la LO 8/2013, que establece que “los centros privados a los que en 2013 se les haya denegado la renovación del concierto educativo o reducido las unidades escolares concertadas por el único motivo de ofrecer educación diferenciada por sexos podrán solicitar que se les aplique lo indicado en el artículo 84.3 de esta Ley Orgánica para el resto del actual período de conciertos en el plazo de dos meses desde su entrada en vigor”¹³⁰³.

En estos dos procedimientos que culminan con sentencias dictadas en ambos casos el 4 de mayo de 2017 se alega por parte de la Administración que el centro docente no cumple con su obligación de ofrecer “*facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza al alumnado del otro sexo*”¹³⁰⁴. En ambos casos la Sala estima la alegación de las demandantes, admitiendo que basta que la requerida facilidad de acceso a la enseñanza sea ofrecida por los poderes públicos, sin que necesariamente tenga que ser proporcionada a la vez por el sistema educativo y por los titulares de los centros privados que imparten educación diferenciada¹³⁰⁵, “*sin que resulte exigible que*

¹³⁰² F. J. 9º, apartado 7º.

¹³⁰³ Antecedente de Hecho 5º.

¹³⁰⁴ Antecedente de Hecho 4º de la STS 753/2017. Y en el Antecedente de Hecho 5º la Sala refleja la alegación de la demandada, que considera que “*deben existir dos locales escolares pertenecientes al mismo centro y en la misma zona, uno para el sexo masculino y otro para el femenino pues de lo contrario no se ofrecería la facilidad equivalente de acceso a la enseñanza y, además, aun cuando el centro tenga dos locales escolares para cada sexo, el ideario y proyecto del centro tendrán que ser idénticos para ambos, a fin de no propiciar un trato menos favorable o cualquier desventaja a uno de ellos*”. A lo que la demandante alega “*que la Administración fuerza los preceptos...*”.

¹³⁰⁵ F. J. 3º, apartado 10º de la STS 749/2017.

en todo caso sean los centros o establecimientos los que deban ofrecer tales condiciones de acceso equivalentes para ambos sexos”¹³⁰⁶.

En definitiva, para la Sala “la situación de la cuestión litigiosa, tras la reforma introducida por la Ley Orgánica 8/2013, supone volver en lo esencial al sistema previo a la Ley Orgánica 2/2006 y a la Jurisprudencia entonces elaborada por nuestra Sala”¹³⁰⁷, lo que le lleva a confirmar el derecho de los titulares de los centros escolares de educación diferenciada a acogerse al régimen de concierto educativo, denegado por la Administración por el mero hecho de impartir clases bajo el sistema de educación diferenciada por sexos.

Las Sentencias de 8 de mayo de 2017 y de 18 de julio de 2017, en los Recursos de Casación 2844/2015 y 3035/2015, respectivamente, reiteran casi de manera textual el contenido de las dos Sentencias anteriores.

No cabe duda de que la cuestión requería una solución definitiva cuanto antes, puesto que dejar los conciertos de los centros de educación diferenciada dependientes del partido político que cada cuatro años ganara las elecciones suponía una gran inseguridad jurídica para las familias que optan por ese modelo educativo, afectando muy negativamente de manera directa a los menores escolarizados en esos centros. En definitiva, era una aberrante incongruencia jurídico-constitucional¹³⁰⁸.

9.4 2018, EL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL SE PRONUNCIA.

El Pleno del TC se pronunció sobre la educación diferenciada en su Sentencia 31/2018, de 10 de abril, y parecía que de ese modo iba a quedar resuelta la cuestión¹³⁰⁹, pues fue rotundo en sus afirmaciones, al afirmar con contundencia que la educación diferenciada es un modelo pedagógico que, en sí mismo, no sólo no es discriminatorio –cuestión sobre la que los tribunales de distintas instancias no han planteado nunca ninguna duda-, sino que “*forma parte del derecho del centro privado a establecer su*

¹³⁰⁶ F. J. 9º, apartado 8º de la STS 749/2017 y F. J. 7º de la STS 753/2017.

¹³⁰⁷ F. J. 4º de la STS 753/2017.

¹³⁰⁸ BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.*

¹³⁰⁹ La doctrina sentada en esta sentencia se reitera posteriormente en la STC 49/2018, de 10 de mayo, la STC 53/2018, de 24 de mayo, la STC 66/2018, de 21 de junio y la STC 67/2018, de 21 de junio, que abordan otros recursos de inconstitucionalidad sobre la LOMCE, y queda ampliada por la STC 74/2018, de 5 de julio, que resolvió el recurso de amparo promovido por una asociación de padres de un centro escolar al que se le denegó la renovación del concierto escolar.

ideario o carácter propio, y no puede ser considerado contrario a la Constitución siempre y cuando respete los derechos fundamentales y los principios constitucionales”¹³¹⁰.

Esta afirmación encierra dos cuestiones centrales del debate, ya recurrente en España, sobre la educación diferenciada: 1) que ese método pedagógico forma parte del ideario o carácter propio del centro; 2) que, precisamente por ese motivo, sólo puede verse limitado por el respeto a los derechos fundamentales y a los principios constitucionales, de acuerdo con el art. 27.2 de la CE (es decir, que por ley no puede tener otros límites, so pena de vulnerar el contenido esencial del derecho a la libertad de educación, art. 27.1 de la CE, en su vertiente de libertad de ideario de los centros privados).

Los párrafos segundo y tercero del artículo 84, apartado 3 de la LOE¹³¹¹, cuya constitucionalidad se cuestionaba por los recurrentes y que dio origen a ese procedimiento rezaban así:

“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.

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. 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”.

En primer lugar, parte el TC del concepto de educación diferenciada, que ya se ha apuntado anteriormente, tratándolo como modelo pedagógico, no con fundamento

¹³¹⁰

https://www.tribunalconstitucional.es/NotasDePrensaDocumentos/NP_2018_037/NOTA%20INFORMATIVA%20N%C2%BA%2037-2018.pdf (28.V.20).

¹³¹¹ En la nueva redacción dada por la Disposición Sexagésimo Primera del artículo único de la LOMCE, ya citado en este trabajo en capítulos anteriores.

ideológico, sino como sistema meramente instrumental –*fruto de determinadas concepciones de diversa índole que entienden que resulta más eficaz un modelo de educación de esta naturaleza que otros-*, para alcanzar los fines perseguidos por cualquier tipo de enseñanza en España, que no son otros que el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los principios y a los derechos y libertades fundamentales¹³¹² –que no sólo cumplen una función meramente limitativa, sino también de inspiración positiva, recuerda nuestro TC parafraseando la STC 5/1981-.

La citada caracterización de la educación diferenciada como instrumento pedagógico convence a parte de la doctrina¹³¹³; sin embargo, se ha quedado algo corta para otra parte¹³¹⁴, que considera que no afecta sólo a razones pedagógicas, sino también a razones ideológicas –de hecho, más tarde el TC admitirá que se trata de una cuestión que no afecta sólo a la libertad de creación de centros docentes y el respeto a su ideario, sino que afecta también de lleno al derecho de los padres a elegir centro docente, con base en su derecho a elegir la formación religiosa y moral que libremente quieren para sus hijos¹³¹⁵. No puede, por tanto, continuar considerando, reducirse esa opción pedagógica a un simple criterio de selección de alumnos, sino que es una opción legítima de elección de sistema de educación¹³¹⁶, debiendo considerarse una opción filosófico-pedagógica escogida en libertad¹³¹⁷.

Afirmando con rotundidad que la educación diferenciada es una opción pedagógica *que no puede conceptuarse como discriminatoria*, recuerda que, si en algún centro escolar de educación diferenciada se constatará alguna diferencia de trato indebida, “*sólo sería atribuible al centro escolar en la que se produjera, y no sería imputable al modelo en sí*”¹³¹⁸.

A continuación, analiza la constitucionalidad del referido sistema educativo, recordando en primer lugar que los debates parlamentarios son un importante elemento

¹³¹² F. J. 4º apartado a).

¹³¹³ ESTEVE PARDO. *Op. Cit.* “Paradojas de la discriminación...”.

¹³¹⁴ BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.* “Hacia la consolidación de la constitucionalidad...”.

¹³¹⁵ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹³¹⁶ MÍGUEZ MACHO, “La polémica sobre la compatibilidad con el principio constitucional de no discriminación por razón de sexo de los conciertos de la administración con los centros que imparten educación diferenciada”. *Persona y Derecho*, núm. 72, 2015, pp. 253-254.

¹³¹⁷ BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.* “Hacia la consolidación de la constitucionalidad...”.

¹³¹⁸ F. J. 4º apartado a).

de interpretación de la CE¹³¹⁹, y que los textos internacionales –y la interpretación que de éstos hacen los órganos de garantía establecidos por esos mismos tratados¹³²⁰- integran el contenido de la Constitución¹³²¹. Analizando las normas internacionales, nuestro TC concluye que este sistema pedagógico no es *per se* discriminatorio, siempre que se garantice la equivalencia del acceso de los alumnos de ambos sexos a los contenidos docentes exigidos en la legislación del momento, recordando la vertiente prestacional del derecho a la educación en España.

A continuación, en relación con el compromiso de estimular la educación mixta asumido por España en 1983 con la ratificación de la Convención de las Naciones Unidas sobre la eliminación de toda forma de discriminación hacia la mujer, de 18 de diciembre de 1979, nuestro TC considera que ese objetivo ha sido claramente logrado en nuestro sistema –“*es fácilmente constatable el predominio general de la enseñanza mixta en España*”, dice-. Continúa recordando nuestro TC que la citada Convención obliga a los Estados parte a estimular la educación mixta, así como “*otros tipos de educación que contribuyan a lograr el objetivo de eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza*”, entre los cuales, considera, se encuentran, entre otros, los centros de educación diferenciada, así como todos los que tienden a lograr ese objetivo de eliminación de los estereotipos de sexo. A todos ellos, por tanto, debe el Estado estimular y alentar, ya sean de educación mixta o diferenciada, sentencia el TC.

A continuación, nuestro TC expone la situación de la cuestión en otros países de referencia, como Gran Bretaña, Francia, Alemania, Bélgica, o EEUU, para concluir que en esos países el modelo pedagógico de educación diferenciada por sexos no se considera discriminatoria por razón de sexo.

Al respecto, recuerda nuestro TC la doctrina constitucional sobre el principio de igualdad, refiriendo que no toda desigualdad de trato resulta contraria al citado principio¹³²², sino que la igualdad tiene que ser real y efectiva¹³²³, compatible con dar

¹³¹⁹ F. J. 9º de la STC 5/1981; F. J. 8º de la STC 8/2013; y F. J. 10º de la STC 68/1996.

¹³²⁰ F. J. 2º de la STC 81/1989.

¹³²¹ STC 198/2012, de 6 de noviembre.

¹³²² F. J. 7º STC 128/1987.

¹³²³ F. J. 3º STC 34/1981.

tratamiento distinto a realidades y situaciones diferentes¹³²⁴. Por todas, y como resumen, en esta sentencia reproduce textualmente el Fundamento Jurídico Cuarto de la STC 39/2002, de 14 de febrero.

Como sostiene MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, no toda diferenciación por razón de sexo es discriminatoria, si existe justa y proporcionada causa para ello¹³²⁵.

Dando un paso más en la concreción de la cuestión, y refiriéndose al régimen de conciertos, el TC recuerda que éste debe regularse de acuerdo con el principio de igualdad, sin que a estos centros de educación diferenciada se les pueda dar un tratamiento distinto sólo por el método pedagógico que han elegido y que forma parte de su carácter propio, por lo que estos centros “*podrán acceder al sistema de financiación pública en condiciones de igualdad con el resto de centros educativos*”¹³²⁶, concluyendo que el solo hecho de que el centro haya optado por el sistema de educación diferenciada no puede ser un obstáculo *per se* para el acceso a la financiación pública, teniendo en cuenta que no pueden tratarse de manera desigual opciones igualmente legítimas y aceptadas por nuestra Constitución, como son la educación diferenciada y la coeducativa.

Según nuestro TC, el ideario es el mecanismo que posibilita el ejercicio del derecho de creación de centros y del derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos, *poniendo en conexión oferta y demanda educativa*¹³²⁷. Y concreta que “*tiene directa cobertura constitucional*”. Recordando la STC 176/2015, de 22 de julio¹³²⁸, establece el TC en la sentencia que ahora comentamos que el derecho a establecer un ideario es un derecho de libertad que debe respetarse durante toda la vida del centro educativo, no limitándose exclusivamente al momento de creación de la entidad educativa, *sino que se prolonga en el ejercicio de las facultades de dirección del mismo*¹³²⁹.

¹³²⁴ F. J. 3º STC 3/1983.

¹³²⁵ MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “La agrupación escolar diferenciada de chicos y chicas tras la LOMCE”. En *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*, VVAA, Madrid, Ed. Iustel, 2015, pp. 49-98.

¹³²⁶ F. J. 2º.

¹³²⁷ F. J. 4º apartado a).

¹³²⁸ F. J. 2º.

¹³²⁹ F. J. 4º apartado a).

Es por ello por lo que el TC en su anterior Sentencia 77/ 85 afirmó que la exigencia de una autorización administrativa a una escuela para que ésta pudiera implantar su ideario o carácter propio, vulneraría la libertad de enseñanza y la libertad de creación de centros docentes, pues el derecho a establecer el carácter propio es garantía del derecho de que los creadores de la escuela puedan dirigir y administrar sus propios centros, lo que significa que los poderes públicos no podrán intervenir nunca en las cuestiones organizativas básicas de estos centros (reglamentos internos, contratación de profesorado, dirección administrativa, método pedagógico, admisión de alumnos, etc.).

En este sentido, el TC viene a concretar la consideración que ya hizo en la mencionada sentencia 77/1985, de 22 de junio, ya comentada en líneas anteriores, al poner de manifiesto que el art. 27.9 de la CE¹³³⁰ “no puede interpretarse como una afirmación retórica, de manera que quede en manos del legislador la posibilidad o no de conceder esa ayuda” y en su sentencia 86/1985, de 10 de julio, que manifiesta que la norma legal deberá ceñirse únicamente a un doble límite. En primer lugar, el de respeto a los derechos y libertades educativas previstas en ese mismo artículo, así como a los principios constitucionales –que rige para cualquier centro educativo, ya sea público o privado-¹³³¹; y, en segundo lugar, el de que las ayudas públicas que reciban los centros deberán configurarse en régimen de igualdad¹³³², respetando en todo caso el contenido esencial del derecho, es decir, sin vaciarlo de contenido ni dejarlo al vaivén del color del partido político que cada cuatro años ocupe la bancada parlamentaria del gobierno.

Teniendo en cuenta este doble límite, el TC expone esa doble perspectiva (que ya se ha apuntado anteriormente) que confluye en el derecho a establecer el propio ideario de cada centro, que califica como un derecho de libertad: por un lado, la libertad de creación de centros docentes; por otro lado, la del derecho de los padres a elegir la formación que quieren para sus hijos (que no es otra cosa que el derecho de los padres a la elección de centro escolar¹³³³)-.

¹³³⁰ “Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”.

¹³³¹ F. J. 4º apartado a) en relación con el F. J. 7º de la STC 5/1981, en referencia al art. 27.2 de la CE.

¹³³² F. J. 2º.

¹³³³ F. J. 5º de la STC 133/2010.

Es en esta última consideración –vincular el derecho a dotar de carácter propio un centro escolar con el derecho de los padres a elegir centro docente- donde para VIDAL PRADO el TC introduce algo de confusión en su fundamentación, pues establece una conexión (hasta ahora no puesta de manifiesto) entre la educación diferenciada y el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que libremente quieren para sus hijos, que es el derecho previsto en el apartado 3 del artículo 27 de la CE. Como se ha mencionado anteriormente, hasta este momento, el TC sólo había situado la educación diferenciada exclusivamente en el plano del apartado 6 del artículo 27, que es el referido a la libertad de creación de centros docentes y de disponer de ideario propio¹³³⁴.

Solventada la que la Sala considera como primera cuestión –la referida a la constitucionalidad del modelo educativo de educación diferenciada-, el TC analiza la que denomina segunda cuestión –la impugnación del último párrafo del artículo 84.3 de la LOE en la redacción incorporada con la LOMCE-, en la que los recurrentes no cuestionan el modelo educativo en sí, sino que lo que cuestionan es la obligación de financiarlo en igualdad de condiciones con los centros coeducativos. Es decir, los recurrentes pretenden para la educación diferenciada un sistema distinto de financiación, ¿por no cumplir con los fines de la educación del pleno desarrollo de la personalidad del educando –según lo previsto en el ideario educativo constitucional- o por qué?¹³³⁵.

Aclarada la cuestión respecto a la constitucionalidad del modelo, la conclusión en la segunda cuestión opera casi de manera automática: *“sólo en el caso de que el régimen de educación diferenciada fuera inconstitucional, podría objetarse la opción del legislador de tratar de manera igualitaria ambos modelos pedagógicos en el ámbito de los conciertos educativos”*¹³³⁶. Unos párrafos más adelante, el TC da un paso más, sentenciando que, en caso de ser discriminatoria, no sólo no cabría su financiación pública, sino que no cabría en el sistema educativo español, por inconstitucional¹³³⁷. Como afirma NUEVO LÓPEZ, *“se trata de un modelo pedagógico que permite alcanzar los fines adicionales que se pueden hacer derivar del*

¹³³⁴ VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹³³⁵ BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.* “Hacia la consolidación de la constitucionalidad...”.

¹³³⁶ F. J. 4º apartado b).

¹³³⁷ Haciendo referencia también al F. J. 7º de la STC 5/1981.

art. 27.2 CE (la competencia social y ciudadana, la interiorización de la igualdad entre hombres y mujeres). De no ser así, los centros docentes de educación diferenciada no tendrían que ser excluidos del sistema de concertos, sino que deberían ser excluidos del sistema educativo”¹³³⁸. Si no, se daría el sinsentido que BÁEZ SERRANO¹³³⁹ pone de manifiesto, como es el caso de que los centros de educación diferenciada serían plenamente inconstitucionales sólo para el caso de que fueran centros concertados y, sin embargo, serían una opción legítima para las familias con más recursos que tuvieran capacidad económica y quisieran asumir ellas mismas la discriminación y la falta de consecución del pleno desarrollo de sus hijos, si voluntariamente así lo aceptaran y eligieran¹³⁴⁰.

Sin embargo, antes de declarar casi de manera automática la previsible conclusión –ineludible, califica VIÑAO FRAGO¹³⁴¹–, la Sala trae a colación la gratuidad de la educación básica prevista en el artículo 27.4 de la CE, poniendo de manifiesto que ésta no puede referirse únicamente a la escuela pública, puesto que en ese caso se estaría prácticamente obligando a los padres a optar por ese tipo de enseñanza, negándoseles la posibilidad de elegir un centro privado, a la vez que se vaciaría de contenido el derecho a la creación de centros docentes, previsto en el artículo 27.6 de la CE. De este modo, continúa la Sala, la financiación pública de los centros privados, prevista en el artículo 27.9 de la CE, llena de contenido la previsión constitucional (el citado apartado 4 del artículo 27) de la gratuidad de la educación básica –derecho de prestación–.

Si bien es cierto que la Administración Pública no puede, ni debe, financiar a todos los centros –continúa afirmando la sentencia–, aquélla debe justificar la inexistencia de recursos, procediendo a aplicar los criterios de prioridad que la ley establezca, dentro del respeto a los derechos constitucionales y su contenido esencial que aquí se ha expuesto.

Ambas afirmaciones –que no existe el derecho a ser financiado sin condiciones y que la gratuidad no puede reducirse a la escuela pública– no son contradictorias, sino complementarias y compatibles entre sí, puesto que el propio artículo 27 remite a las

¹³³⁸ NUEVO LÓPEZ. *Op. Cit.* “Derechos fundamentales e ideario...”.

¹³³⁹ BÁEZ SERRANO. *Op. Cit.* “Hacia la consolidación...”, p. 251-278.

¹³⁴⁰ SALAZAR BENÍTEZ, *Op. Cit.* “Educación diferenciada por razón...”.

¹³⁴¹ VIÑAO FRAGO, *Op. Cit.* “Educación, jueces y Constitución...”.

condiciones que la ley establezca para optar a la financiación pública y, por otro lado, reducir la gratuidad a la escuela pública supondría obviar una de las dos dimensiones que ostenta el derecho a la educación, la dimensión de derecho de libertad¹³⁴².

Finalmente, nuestro Tribunal Constitucional concluye “*que los centros de educación diferenciada podrán acceder al sistema de financiación pública en condiciones de igualdad con el resto de los centros educativos; (...) sin que el carácter del centro como centro de educación diferenciada pueda alzarse en obstáculo para dicho acceso*”.

De este modo, parte de la doctrina considera que, con esta sentencia, el TC ha introducido una novedad en la interpretación del derecho a la educación, como es que cualquier centro educativo que opte por un método pedagógico constitucional no puede ser tratado de manera diferente por razón del modelo elegido en ejercicio de la libertad de enseñanza¹³⁴³. En el bien entendido que no es que exista propiamente el derecho a la financiación, o el derecho al concierto, pero lo cierto es que no se puede discriminar por razón del modelo pedagógico, en aras de la igualdad.

La sentencia incluye cuatro votos particulares, uno de ellos firmado por dos magistrados. Eso supone que cinco de los doce magistrados que votaron, no estaban de acuerdo con el voto mayoritario. Sorprende el distanciamiento respecto a la clara mayoría de las sentencias dictadas sobre materia educativa por el Tribunal Constitucional en 1981 y 1985. En todos ellos lo que se exponen no son tanto razonamientos jurídicos, como motivos ideológicos¹³⁴⁴, que a nuestro modo de ver pervierten el verdadero debate sobre la educación¹³⁴⁵, que debería centrarse en razonamientos jurídicos, sobre igualdad y libertad¹³⁴⁶.

Así, por ejemplo, el Magistrado Juan Antonio Xiol Ríos hace referencia a que la opción por este tipo de educación responde a *estereotipos sexistas ancestrales*; los Magistrados Fernando Valdés Dal-Ré y Conde-Pumpido Tourón se refieren a este

¹³⁴² VIDAL PRADO. *Op. Cit.* “Educación diferenciada y Tribunal...”.

¹³⁴³ ARROYO JIMÉNEZ, “Un año de doctrina constitucional”, Ponencia impartida en septiembre de 2018, en las XXIV Jornadas de la Asociación de Letrados del Tribunal Constitucional. Disponible en: <https://www.tribunalconstitucional.es/es/publicaciones/Publicaciones/ALTC-Jornada-24.pdf> (2.IV.2021).

¹³⁴⁴ VIÑAO FRAGO, *Op. Cit.* “Educación, jueces y Constitución...”.

¹³⁴⁵ PRIETO ÁLVAREZ, *Op. Cit.* “Recensión del libro *Legitimidad de los colegios...*”.

¹³⁴⁶ MARTÍN DELGADO, *Op. Cit.* “Recensión del libro *Legitimidad de los colegios...*”.

modelo educativo como *eufemismo pseudomoderno* que esconde el *legado* discriminatorio so capa de una opción pedagógica; para M^a Luisa Balaguer este tipo de educación recuerda a la época franquista y su admisión nos hace retroceder casi 50 años en el tiempo, cuando se implantó en el Estado en 1970 la educación mixta. Con CALVO CHARRO, cabría recordar aquí que la educación diferenciada en España es vista con recelo por determinados sectores sociales o políticos por desconocimiento sobre la realidad de esos colegios, por prejuicios por compararlos con la verdadera segregación sexista que podía haber en determinados centros escolares hace varias décadas¹³⁴⁷.

Uno de los votos particulares, el de la Magistrada Encarnación Roca Trías achaca a la sentencia una cierta extralimitación: es cierto que la sentencia llega incluso a adelantarse a nuevos vaivenes normativos –como si los magistrados intuyeran, aburridos, la continuación de la batalla política contra este método pedagógico-, declarando inconstitucional cualquier norma futura que extraiga de la financiación pública a los centros de educación diferenciada¹³⁴⁸.

Por su parte, Xiol Ríos alega, como fundamento para no admitir la educación diferenciada en España, la existencia de personas intersexuales, y la discriminación que para éstas podría suponer el no poder encajar en ninguno de los dos centros, femenino o masculino. A este respecto fácilmente se le podría oponer que la educación diferenciada en España es muy minoritaria, por lo que difícilmente se puede considerar que las personas intersexuales en nuestro país no dispongan de suficiente oferta educativa para ir a cualquier otro centro escolar que sea mixto.

Desde el punto de vista de la libertad educativa, con la acepción e interpretación que el Tribunal Constitucional ha dado a este derecho, no cabe duda de que el método pedagógico de la educación diferenciada debe tener encaje en el marco educativo español, y en las mismas condiciones de igualdad que los demás centros en el acceso a la financiación pública. ¿Por qué no va a ser así?

De hecho, desde el punto de vista pedagógico, la educación diferenciada es una innovación, motivo por el cual no debería ser patrimonio exclusivo de los centros en los que se imparte este método pedagógico, sino que, por el bien del alumnado, todo docente debería tomar en consideración esas diferencias de aprendizaje y hacer una

¹³⁴⁷ CALVO CHARRO, *Op. Cit.* “Educación diferenciada, una opción...”, p. 25.

¹³⁴⁸ VIÑAO FRAGO, *Op. Cit.* “Educación, jueces y Constitución...”.

adaptación pedagógica de acuerdo con ellas, en cualquier sistema educativo, tanto mixto como diferenciado¹³⁴⁹.

En definitiva, la educación diferenciada es un modelo que permite atender a las diferencias de aprendizaje de chicos y chicas, mejorando el rendimiento y garantizando una mayor igualdad entre ambos sexos, pues enseñar conocimientos a ambos sexos por igual, sin tener en cuenta las diferencias existentes entre los sexos masculino y femenino y sin ni siquiera intentar una mínima adaptación pedagógica, “*no hace sino perpetuar dentro del aula los estereotipos de género que lamentablemente todavía perviven en la sociedad*”¹³⁵⁰. Todo ello de acuerdo con la UNESCO, que afirma que “*la educación ha de reaccionar según el alumno y no según el programa*”¹³⁵¹, puede llegar a considerarse que la educación diferenciada es más equitativa que el método pedagógico de la coeducación. Para clarificar este concepto de equidad, CALVO CHARRO afirma que “*equidad (...) no significa igualdad radical, sino que, por el contrario, presupone la justicia de dar a cada uno según sus necesidades. La equidad exige un tratamiento educativo idéntico en algunos aspectos y diferente en otros, porque igualdad no es uniformidad. Ignorar las diferencias es injusto y no es en absoluto compatible o coherente con planteamientos democráticos*”¹³⁵². Afirmar que la educación diferenciada por sexos es discriminatoria puede provenir de una simplificación errónea de la realidad en ese sentido, al confundir igualdad y uniformidad, o igualdad e igualitarismo¹³⁵³. Podría decirse que hace varias décadas el discurso político se limitaba a “compensar para igualar”, en la actualidad se debe poner el acento en la necesidad de “diferenciar para compensar”¹³⁵⁴.

El desatender las diferencias entre los sexos podría llegar a ser una injusticia con los niños: no respetar sus diferencias supondría un atropello a la naturaleza, a la dignidad de los niños. Respetar es tener consideración con el diferente, es salvar la

¹³⁴⁹ VIDAL RODÀ, *Op. Cit. Diferentes, iguales...*, p. 14.

¹³⁵⁰ *Idem.*

¹³⁵¹ Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo. Versión resumida en “Nuestra diversidad creativa”, París, 1996. El texto procede de una versión on line: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105586_spa (27-III-2019).

¹³⁵² CALVO CHARRO, *Op. Cit. Los niños con los niños*, p. 123.

¹³⁵³ CALVO CHARRO. *Op. Cit.* “Los colegios diferenciados por sexo...”.

¹³⁵⁴ *Op. Cit.* “Diferències en els resultats...”.

diferencia; lo contrario, ser indiferente, es pasar sin detenerse ante la realidad y sin considerar su contenido¹³⁵⁵.

¹³⁵⁵ JIMENO. “Educación diferenciada”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), núm. 41/3, 2007. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1777Jimeno.pdf> (15.IV.2020).

10 CONCLUSIONES.

1. Resulta obligado que nuestras conclusiones comiencen partiendo de las propias conclusiones que establece nuestro Tribunal Supremo¹³⁵⁶, haciéndose eco de lo manifestado por nuestro Tribunal Constitucional¹³⁵⁷:

1.1. Que la libertad de enseñanza reconocida en el artículo 27 de la Constitución Española “*puede ser entendida como una proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas u opiniones*”.

1.2. Que esta libertad de educación –que propiamente es libertad de educación, pues se proyecta más bien sobre este ámbito, y no sobre la enseñanza como transmisión de conocimientos científicos- implica el derecho a crear instituciones educativas (artículo 27.6 CE) y el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que desean para sus hijos (artículo 27.3 CE).

1.3. Que la libertad de creación de centros docentes es la *manifestación primaria* de la libertad de educación, pues supone la *inexistencia de un monopolio estatal docente* y, por tanto, la *existencia de un pluralismo educativo* institucionalizado.

1.4. Que sólo mediante el respeto a estos dos derechos -la libertad de educación y la libertad de creación de centros docentes- es el único modo en que se respeta ese otro derecho constitucional, también citado, proclamado en el artículo 27.3 de la CE, como es el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que desean para sus hijos y que sea acorde con sus propias convicciones.

1.5. Que precisamente en este derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que desean para sus hijos es donde encuentra justificación el derecho que tienen los centros privados a establecer su carácter propio o ideario, que evidentemente nunca podrá ser contrario al ideario educativo de la Constitución Española –que no es otro que el

¹³⁵⁶ STS 250/1985, de 24 de enero de 1985, Sala de lo Contencioso-Administrativo.

¹³⁵⁷ STC 5/1981, de 13 de febrero.

pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales-.

- 1.6. Que no hay duda alguna –así de rotundo se expresa el Tribunal Supremo- de que el derecho a la libre elección de centro docente forma parte del núcleo o contenido esencial del derecho de educación.
- 1.7. Que nuestro sistema educativo está compuesto por centros escolares creados por los poderes públicos y centros escolares privados, *siendo ambas instituciones escolares convergentes y complementarias entre sí.*
- 1.8. Que, considerando la libertad de educación como un derecho de igualdad, con una dimensión prestacional, resultaría discriminatorio admitir sólo la libertad de educación para los escolares de centros privados: es un derecho de todos, también de los que optan por centros públicos o por centros privados concertados. No sólo tiene que ofrecerse una amplia gama de métodos pedagógicos en los centros privados, sino también en los centros privados concertados y en los públicos. ¿Por qué se relaciona esta libertad de educación sólo con los sectores sociales que pueden hacer frente económicamente al pago de una matrícula y una escolaridad mensual de un centro privado? ¿Por qué no se predica esta libertad pública para todos? Ésa es la verdadera igualdad: derecho a la enseñanza para todos y libertad de educación para todos también. De hecho, el apartado 3 del artículo 27 no se limita a reconocer el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, sino que obliga a los poderes públicos a garantizar el ejercicio de dicho derecho. En este sentido se han pronunciado nuestros tribunales recordando la “dimensión prestacional” tanto del derecho a la educación como de la libertad de enseñanza¹³⁵⁸.

2. Como consecuencia de lo anterior, y teniendo en cuenta que hasta los defensores de la libertad de cátedra en detrimento del derecho a un ideario propio de

¹³⁵⁸ STS 4144/1988, de 10 de mayo.

los centros privados admiten que “por imperativo del mismo precepto (artículo 27. 2 CE) el alumno debe ser educado en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. (...) es evidente que el Estado no podría permitir, en aras de un pluralismo educativo mal entendido, la existencia de centros docentes privados inspirados por idearios educativos totalitarios o antidemocráticos. El citado artículo 27.2 es garantía de que esto no podrá ocurrir en nuestro ordenamiento”¹³⁵⁹.

Siendo esto así, que se da por supuesto incluso en un Voto Particular a una STC que admite y declara constitucional la existencia del carácter propio de los centros escolares por encima de la libertad de expresión de un profesor que en él trabaja. ¿Cómo se puede afirmar que la educación diferenciada supone discriminación por razón de sexo? Si así fuera, no sólo se tendrían que denegar los conciertos escolares de esos centros, sino que se tendrían que revocar con urgencia y denegar la licencia misma de esos centros educativos, por no respetar los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales.

3. Como consecuencia de esa observación, si la educación diferenciada forma parte del carácter propio de algunos centros educativos, ¿por qué se les va a denegar o revocar el concierto escolar por esa circunstancia?

3.1.Lo que se propone es una educación diferenciada o diferente, para sujetos diferentes. Las diferencias no son sólo físicas, sino que también lo son psíquicas, causadas por la determinación biológica del sexo, las hormonas, la estructura cerebral, etc. Sin embargo, en el presente trabajo lo que se defiende es la libertad de educación, aunque no estuvieran probadas esas diferencias.

3.2.La educación diferenciada es un modelo de educación, tan válido como el de la coeducación. Lo que se defiende en el presente trabajo es que no se le trate discriminatoriamente.

3.3.Están acreditados mejores resultados del modelo de educación diferenciada, y en este trabajo se citan muchos de ellos. Sin embargo, no son éstos los que nos llevan a solicitar esa igualdad ante la ley y de

¹³⁵⁹ Voto particular de Tomás y Valiente a la STC 5/1981.

trato. En el presente trabajo se sostiene que la libertad de educación es un derecho constitucional, cuyo contenido esencial no puede ser vulnerado. Se defiende la igualdad ante la Ley para un modelo de educación y otro, la coeducación y la diferenciada, tengan una y otra los resultados que tengan –dentro de lo que se entiende como razonable, evidentemente-.

3.4. **Desde el punto de vista pedagógico** y de resultados académicos y de desarrollo de la personalidad, **puede llegar a ser una negligencia** no aprovechar el abanico de posibilidades que ofrece el sistema de educación diferenciada, puesto que se puede adaptar a todo tipo de entornos y necesidades educativas. Se puede aplicar mediante la instauración de centros educativos completos de un solo sexo; o mediante la instauración de clases diferenciadas en centros mixtos; aplicable a todo el proceso escolar; o sólo a un tramo de éste; o aplicarse sólo en determinadas asignaturas.

4. **Si los centros escolares de educación diferenciada cumplen todos los demás requisitos establecidos reglamentariamente para la concesión del concierto escolar, la denegación del concierto por ofrecer educación diferenciada está siendo discriminatoria para con estos colegios**, vulnerándose el derecho a la igualdad, pues se les exige un requisito añadido a los exigidos a los demás centros escolares, como es la cesión de parte de su carácter propio. Nuestro Tribunal Constitucional ha confirmado esta tesis¹³⁶⁰.

4.1. **Si el caso no es que se le exijan, discriminatoriamente, más requisitos añadidos a los reglamentariamente ya establecidos, sino que lo que sucede es que vía reglamento se establece la coeducación como uno de los requisitos para poder acceder al concierto, en este caso lo que se está vulnerando por la Administración es la libertad de educación del artículo 27 de la CE. Éste, con la interpretación dada por el TC, establece como**

¹³⁶⁰ STC 31/2018, de 10 de abril, cuya doctrina se reitera posteriormente en la STC 49/2018, de 10 de mayo, la STC 53/2018, de 24 de mayo, la STC 66/2018, de 21 de junio y la STC 67/2018, de 21 de junio, y se amplía en la STC 74/2018, de 5 de julio.

únicos límites a la libertad de creación de centros docentes y, por tanto, únicos límites al carácter propio de esos centros, el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Por tanto, la condición de prescindir de la educación diferenciada en el carácter propio de los centros para poder acceder al concierto escolar, es una medida que atenta contra la libertad de creación de centros docentes, pues la mayoría de los de educación diferenciada estarán abocados a desaparecer –aunque tengan demanda suficiente entre los ciudadanos- al no disponer de subvenciones y ayudas a los padres que libremente, y en ejercicio de su derecho constitucional, optan por la educación diferenciada por sexos.

- 4.2. La observación anterior nos lleva a concluir que **denegando o revocando el concierto escolar a los centros de educación diferenciada, se limita el ejercicio completo de la libertad de educación a las clases sociales que dispongan de un nivel adquisitivo alto**; puesto que sólo se ofrecerían centros de educación diferenciada entre los centros privados no subvencionados ni concertados. De este modo, se limitaría injustificadamente el ejercicio que pudieran hacer de este derecho las clases sociales media y baja.
- 4.3. Además, **la exigencia -establecida mediante Reglamento- de prescindir de la educación diferenciada en el carácter propio de los centros para poder acceder al concierto escolar, atenta contra el principio de reserva de ley** que impera sobre los derechos fundamentales y las libertades públicas previstos en la CE¹³⁶¹, pues limitar el contenido esencial de éstos en absoluto puede hacerse mediante Reglamento. No se pueden establecer reglamentariamente más límites a los derechos fundamentales, que los prescritos por la CE y el órgano interpretativo de ésta, el TC. Sin embargo, sorprende cómo vía reglamentaria se ha permitido

¹³⁶¹ Y, por tanto, también sobre los derechos y libertades previstos en el artículo 27 de la CE.

poner límites a los derechos fundamentales y libertades públicas, como son la libertad de creación de centros docentes y el carácter propio de éstos, si quieren acceder a ser subvencionados con fondos públicos¹³⁶².

4.4. **El hecho de no ofrecerse el tipo de educación diferenciada entre los centros escolares públicos limita injustificadamente el ejercicio de la libertad de educación a los padres que eligen para sus hijos la enseñanza privada.** Los que eligen para sus hijos enseñanza pública, ven limitado su derecho a elegir el tipo de educación, pues en la pública no se ofertan centros escolares de educación diferenciada. De este modo, a los padres que eligen la enseñanza pública no se les permite ejercer su derecho a elegir este tipo de educación, sino que se ven obligados a optar por la coeducación. A fin de favorecer el ejercicio de este derecho entre todos los ciudadanos –y no reducirlo a patrimonio exclusivo de los que optan por la enseñanza privada-, sería positivo ampliar la oferta de la escuela pública, ofreciendo entre sus centros algunos que fueran de educación diferenciada. Esto ampliaría no sólo el abanico de personas que aprovecharían los beneficios de la educación diferenciada, sino que también ampliaría los sujetos ejercientes de la libertad de educación y del derecho a la libre elección de centro docente, ampliándolo a los ciudadanos que han optado por la enseñanza pública.

Y, del mismo modo, limita el ejercicio que de la libertad de educación pueden hacer los padres que optan por el sistema pedagógico de la educación diferencia por sexos, pues no pueden acudir a un centro público, sino que se ven obligados a optar por un centro privado.

Una de las conclusiones tras el ejercicio es mostrar que recientes investigaciones muestran cómo los colegios que han introducido técnicas de educación

¹³⁶² Cuestión de la reserva legal que impera sobre el artículo 27 de la CE y cómo se ha venido vulnerando durante los últimos años por algunas Comunidades Autónomas que podría ser objeto de un estudio para más adelante.

específica para niños y niñas por separado (EEUU; Alemania; Reino Unido; Australia...) experimentan un aumento generalizado del nivel académico y de la eficacia docente; especialmente entre alumnos que históricamente han estado en desventaja por motivos socioeconómicos. Por ello, seguir rechazando el modelo actual de educación diferenciada, seguir dificultándole el acceso a la financiación pública o negar la apertura en los colegios públicos de clases diferenciadas para los padres que así lo deseen, supone una postura rígida, anquilosada, quietista, que se cierra a la ciencia y a la innovación pedagógica, que se opone a la tendencia marcada por países que están logrando remontar la crisis educativa y, sobre todo, supone negar a los padres su derecho a elegir la educación que quieren para sus hijos en un marco de gratuidad garantizado constitucionalmente, supone limitar injustificadamente la libertad de educación. Ningún modelo, ni el diferenciado ni el mixto, es perfecto para todos los alumnos. Por tanto, instaurar centros públicos y privados de educación diferenciada no segrega a nadie, sino que únicamente actúa como ofrecimiento a los padres de la libre opción de elegir clases mixtas o diferenciadas para sus hijos¹³⁶³.

Como hemos visto en varios estudios reflejados en este trabajo, favoreciendo la pluralidad educativa¹³⁶⁴, se consigue mayor diversidad de opciones académicas y oportunidades profesionales. Además, la sociedad también sale beneficiada, pues la diversidad aporta mayor abanico en la resolución de problemas y mejora la innovación y la productividad¹³⁶⁵. Incluso podría afirmarse que la sociedad necesita de la presencia de las mujeres en profesiones que en la actualidad están prácticamente reducidas al sexo masculino, pues es preciso que la tecnología futura que se diseña sea tan amplia e innovadora como la población a la que sirve¹³⁶⁶.

Constando investigaciones que demuestran que en un ámbito mixto las niñas optan menos por las Tecnologías y, por tanto, en un ámbito mixto se les dan menos oportunidades académicas, profesionales, incluso vitales, no debería dudarse en apostar por la educación diferenciada, por lo menos en la enseñanza de esas materias, precisamente para aumentar la participación de las chicas en la Ciencia y Tecnología,

¹³⁶³ Sentencia EEUU caso A. N. A. ex rel. S. F. A. v. Breckinridge County Board of Education, 833 F. Supp. 2d. 673, 678 (W. D. Ky.2011).

¹³⁶⁴ Sentencia EEUU caso See United States v. Virginia, 518 U. S. at 533 & n. 7.

¹³⁶⁵ ASHCRAFT, EGER, FRIEND. *Op. Cit.* "Girls in ir...".

¹³⁶⁶ ASHCRAFT y BLITHE, *Women in IT: The Facts*, Boulder, National Center for Women & Information Technology, 2010.

así como en las Tecnologías de la Información, a fin de conseguir una mayor equidad¹³⁶⁷.

Los defensores a ultranza de la educación mixta –los que menosprecian, incluso prohibirían la educación diferenciada, so capa de denominarse falsamente feministas y defensores de la libertad de la mujer- podrían encontrarse en unos años cómo esa tendencia desmedida por la coeducación aumenta las desigualdades sociales existentes, y habrán puesto más barreras a las oportunidades de la vida futura de las niñas.

No se trata sólo de conseguir mejores resultados, sino sobre todo de facilitar el acceso a esos mejores resultados a más niños, utilizando unos medios más asequibles y accesibles a más personas (según su sexo).

La diversidad y la pluralidad de modelos educativos es la fuerza que vertebra la verdadera libertad de educación¹³⁶⁸.

¹³⁶⁷ BARKER y ASPRAY. “The state of research on girls and IT”. En COHOON Y ASPRAY (Eds.), *Women and Information Technology: Research on Underrepresentation*, Cambridge, MIT Press, 2006, pp. 3-54.

¹³⁶⁸ VIDAL PRADO, *Op. Cit.* “Libertad de cátedra en centros docentes...”.

11 ÍNDICE DE NOMBRES.

ACEVEDO DÍAZ	153, 154	ARENAS FERNÁNDEZ.....	22
ACKER.....	174	ARGÜELLES	15, 16
ADAMSON	174	ARISTIZÁBAL LLORENTE.....	205
ADLER.....	198, 255	ARMIÑO	61
AGUILÓ161, 165, 180, 194, 201, 208, 211		ARROYO JIMÉNEZ.....	312
AHEDO RUIZ.....	188, 192	ARTOLA	250, 254, 255, 256, 257, 266
AINLEY	176	ASHCRAFT.....	170, 182, 183, 184, 322
ALÁEZ CORRAL.....	65, 247, 281, 291	ASPRAY.....	323
ALCÁZAR CANO	195, 197	ASTE LEIVA.....	37
ALEMANY	174	AZNAR LÓPEZ	104
ALFONSO XII.....	26	BACKHOFF-ESCUADERO.....	154
ALFONSO XIII.....	28	BÁEZ SERRANO53, 66, 141, 144, 187, 205, 274, 304, 306, 310, 311	
ALLISON	156, 165, 168, 214	BAIGORRI	173
ALONSO177, 189, 199, 201, 211, 212, 242, 243, 261		BALAGUER.....	313
ALONSO MARTÍNEZ	22	BALLARÍN DOMINGO	21, 180, 193
ALSOP	178	BARKER	323
ÁLVAREZ ÁLVAREZ.....	247	BARNÉS VÁZQUEZ.....	42
ÁLVAREZ DE MORALES	15, 21	BARNETT	159
ÁLVAREZ VÉLEZ.....	32, 80, 84	BARON-COHEN	156
ALZAGA VILLAAMIL30, 31, 34, 39, 44, 60, 66, 67, 69, 117, 118		BARRIO MAESTRE173, 201, 202, 246, 250, 251	
ANFARA.....	241	BASSA MERCADO.....	37
ARANA ULI	170	BEAM.....	202, 242
ARENAL.....	61, 144	BEAUVOIR.....	161
		BEHRMAN.....	213, 242

BEJARANO FRANCO	216	CAMPBELL	177, 211
BELLA ABZUG	101	CAMPS BANSELL19, 27, 197, 261, 262, 263	
BENHABIB	164	CARMONA CUENCA.....	196
BENTON	211	CASCAJO CASTRO	65, 247
BLANCO GARCÍA	216	CASTELAR.....	24
BLITHE	322	CASTILLO	266
BOLES	150	CELAÁ DIÉGUEZ.....	131
BOLÍVAR	110	CHACÓN MATA.....	48
BONAL	192	CHERNEY	211
BOND.....	200	CHIRA	215, 268
BONILLA.....	173	CHOI.....	213, 242
BREUSE.....	192	CIPRIANI	198
BRICK.....	191, 199	CLARK.....	198, 199, 206, 259
BRIZENDINE	147	CLERC.....	139
BROWNE.....	144	CLOSE.....	169
BRULLET	173	COHOON	323
BURDEAU.....	36, 38	COLE	258
BURTON.....	174	COLEMAN.....	168
BUSH	260, 263	COLLIARD	38
CADY STANTON	143	COLLINS.....	166
CAHILL	147, 162	COLOM CAÑELLAS	23
CALVIN	208	COMELLAS	19, 20, 21, 23, 24
CALVO CHARRO48, 70, 80, 82, 86, 109, 114, 115, 117, 141, 142, 144, 145, 152, 157, 161, 187, 188, 189, 190, 193, 195, 196, 197, 199, 213, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 271, 313, 314		CONCHAS	191
CALVO-SOTELO.....	96	CONDE-PUMPIDO TOURÓN..	265, 312
CÁMARA VILLAR.....	37, 44, 46, 47, 59	CONTRERAS-NIÑO	154
		CORTADA ANDREU.....	24, 27

COTINO HUESO	36, 39, 53, 56, 59, 68, 95, 110, 196, 250, 254, 257, 261, 271, 280, 282, 290
CRAIG	184
CROSATO	192
CROSSWHITE	171
CROXFORD	167, 178
CSERMELY	170
DALY	176
DATNOW	176, 177, 191, 198, 199, 200, 207
DAVEY	164
DAVIS	191
DE ACUÑA	268
DE CASTRO	24
DE LA PEÑA PALACIOS	203
DE LOS MOZOS TOUYA	36, 38, 61, 65, 68, 73, 80, 83, 86, 93, 189, 196
DE MUNTER	209
DEEK	160
DEL AMO DEL AMO	21, 27
DESPREZ-BOUANCHAUD	145, 146
DÍAZ REVORIO	44, 72, 73, 80, 84, 89
DIBIASE	202, 242
DÍEZ-PICAZO	63, 67, 68
DOMÍNGUEZ VILA	65, 247
DOOLAEGE	145, 146
DOSSEY	171
DUQUE DE RIVAS	20
DURU BELLAT	199
DUSTMANN	177, 213
EGER	170, 182, 183, 184, 322
EKKEHART STEIN	60
ELLWOOD	173
EMBID IRUJO	34, 35, 47
ENDERS-DRAGÄSER	204
ENKVIST	140, 155, 181, 257
EPSTEIN	173
ESCOBAR ROCA	48
ESPARTERO	21, 23
ESTEVE PARDO	251, 252, 271, 306
EVANS	158
EYRE	174
FADDIS	202, 242
FARRINGTON	177
FASCIOLI	164
FAUBELL ZAPATA	22
FENNEMA	174
FENSHAM	178
FERNÁNDEZ	215, 268
FERNÁNDEZ ENGUITA	195
FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ	42, 72
FERNÁNDEZ-MIRANDA	
CAMPOAMOR	35, 39, 42, 46, 60, 62, 63, 66, 67, 68, 70, 72, 75, 79, 83
FERNANDO VII	18, 19, 20
FIGLIO	168
FINN	191
FISHER	146, 184

FIZE.....	191, 212, 253	GILLIGAN	164, 165
FLECHA GARCÍA	204	GILMARTIN	182
FONTÁN.....	46	GIL-PÉREZ	153
FORGASZ GILAH	208	GINER DE LOS RÍOS	26
FOSTER	174, 191	GIPPS.....	168
FRANCE	144	GLAZER.....	259
FRANCIS	178	GOLDSTEIN	149
FRANCO.....	28, 29, 30, 95	GÓMEZ ORFANEL.....	17, 23
FRASER.....	139	GÓMEZ SÁNCHEZ.....	85
FREIXES	57	GONZÁLEZ GUERRERO. 194, 203, 204	
FRIEND.....	170, 182, 183, 184, 322	GONZÁLEZ MÁRQUEZ	101
FRYE.....	171	GONZÁLEZ MÁRQUEZ	96
FUCHS	204	GONZÁLEZ VESGA.....	26
GAGO.....	171	GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ192, 205,	281, 285
GALLAGHER.....	199, 202	GORDILLO	141, 191, 201, 216, 242
GALLEGO MÉNDEZ.....	180	GOUTHIER	178
GAMERO.....	201	GRAU	173
GARAY IBÁÑEZ DE ELEJALDE ...	205	GREEN	270
GARCÍA DE CORTÁZAR	26	GUARISCO	188, 197, 259
GARCÍA DE ENTERRÍA.....	42, 60, 72	GUERRERO SALOM.....	17, 23
GARCÍA GONZÁLEZ	194, 203, 204	GURIAN	188, 190, 195, 259
GARCÍA GUTIÉRREZ.....	142, 166	HAHN.....	202, 242
GARRIDO FALLA	37, 72	HAMMER.....	165
GASKELL.....	174	HANNA	162, 175
GIBSON177, 189, 199, 201, 211, 212,	242, 243, 261	HANSON.....	197
GIL DE ZÁRATE	21, 22	HANUSHEK.....	258
GIL RUIZ	143	HARKER	206, 209
GILLIGAN.....	164	HAUSKEN	166

HAWLEY	194	KISTHARDT	200
HEISTER	257	KISTIAKOWSKY	197
HELEN	208	KITAZAWA	156
HEMMO	170	KNIPE	202
HENDERSON	182	KOEPKE	198
HEY	173	KOHL	197, 265
HIGGS	191	KOHLBERG	164
HILL	168	KRUSE	166
HOFF SOMMERS	189	KU	177, 213
HOXBY	241	KWAK	177, 213
HUBBARD 176, 177, 191, 198, 199, 200, 207		LAFONTAINE	169
HYDE	156, 165, 168, 214	LANG	184
ISABEL II	21, 23	LAVY	200, 241
JANIUK	178	LEAL	173
JESSEL	147, 149, 150, 151, 157, 162	LEDER	174, 208
JIMÉNEZ	24	LEE	191, 199
JIMÉNEZ QUESADA	70	LEGATO	146
JIMENO	315	LENZEN	170
JORDE	170	LEONARD	198, 211, 255
JOSHI	211	LEVIN	195
JOVER OLMEDA	55	LIAÑO	158
KANSAKU	156	LINDSETH	258
KELLY	173	LIPSITZ	159
KIEFFER	199	LLANES BERMEJO 102, 103, 104, 150, 151, 152, 158, 159, 162	
KIMURA	146, 149	LÓPEZ CASTILLO	63
KINDLON	179	LUTZ	143
KING	259	LYONS	165
KIRABO JACKSON	242	M ^a CRISTINA	20, 21

MACCOBY	259	MAURER	59
MAEL177, 189, 199, 201, 211, 212, 242, 243, 261		MAW	173
MAGNO	194	MAZZANTI DI RUGGIERO.....	267
MANASSERO MAS167, 172, 178, 188, 191, 201, 202, 207, 208, 215		MCCALL.....	189
MANDELL.....	200	MCEWEN.....	202
MANZOLI.....	178	MCGOUGH.....	177
MARCHESI	31	MCLAREN	174
MARENTE MACÍAS	141, 144	MCMULLEN.....	165
MARGENAT	173	MEJÍA-MARTÍNEZ.....	174
MARÍAS.....	26	MENDIGUREN GOIENOLA	205
MARINA	146	MENÉNDEZ PELAYO.....	22
MARRERO	268	MERINO MERCHÁN.....	30, 74
MARRETT.....	176	MERTENS.....	241
MARRY	199	MÍGUEZ MACHO	306
MARTÍN	173	MINOW	165
MARTÍN DELGADO	129, 312	MITTERLEHNER-BERGK.....	204
MARTÍNEZ	173	MITTERRAND	31
MARTÍNEZ BENLLOCH.....	180	MOIR	147, 149, 150, 151, 157, 162
MARTÍNEZ DE PISÓN14, 17, 18, 23, 25, 26, 39, 41, 46, 55, 61, 62, 71, 72, 74, 76, 77, 84, 87, 89, 195, 250, 253		MOLERO PINTADO	20, 23
MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ42, 53, 54, 67, 73, 89, 90, 94, 117, 187, 189, 196, 246, 258, 259, 261, 263, 281, 308		MONASTERIO MARTÍN..	194, 203, 204
MARTÍNEZ MARTÍN.....	216	MONSEUR.....	169
MARTÍNEZ SAMPERE	144	MORANDI	192
MARTOS NAVARRO.....	195, 197	MORENO	173
MAU.....	167	MORENO BOTELLA	31, 274
		MOYANO.....	23
		MULLINS.....	259
		MULLIS.....	153, 176
		MULVEY	200

MURPHY	168	PIPHER.....	179
MYERS	198, 255	PIZZORUSSO	103
NARVÁEZ.....	23, 24	POLITE.....	191
NAVARRO MARCHANTE	65, 247	POLLACK	179
NAVAS SÁNCHEZ.....	116, 133	PRIETO ÁLVAREZ... 187, 249, 274, 312	
NELSON-BARBER	154	PRIETO SANCHÍS	60, 84
NICOLÁS MUÑIZ.....	23	PRIMO DE RIVERA.....	28
NOGUÉS	190	PUELLES BENÍTEZ16, 17, 18, 20, 23, 42, 43, 46, 47	
NUEVO LÓPEZ65, 131, 193, 284, 291, 295, 300, 310, 311		PUSTJENS.....	209
NÚÑEZ GIL.....	204	QUAY.....	177
NUÑO GÓMEZ	61, 143	QUINTANA	17
O'DONELL	211	RAJOY BREY	119, 132
O'DONNELL	22, 23, 24	RAMAEKERS.....	159
OBERG.....	174	RAMANI	178
OPPONG	174	RAMÍREZ JIMÉNEZ.....	44
ORDÓÑEZ DELGADO.....	24	RAVITCH.....	168, 259
ORRIOLS	144	REAGAN.....	259
PAHLKE	156, 165, 168, 214	REED	174
PARK	213, 242	REY DE CASTRO	215
PASERMAN	200	RHOADS	259
PEASE.....	151	RILEA.....	150
PEDRIERI	60	RIORDAN .. 198, 201, 202, 242, 243, 246	
PEELE	191	RIVERA-CALCINA.....	201
PÉREZ TUCHO	167	RIVERO.....	36, 38, 86
PÉREZ-UGENA COROMINA	30, 74	ROARK.....	174
PERRENOUD	139	ROBINSON	201
PIATT.....	197	ROCA TRÍAS.....	313
PIDAL	21	ROCARD.....	170

ROCHA SALAMANCA	145, 174	SAN ROMÁN GAGO	23
RODRÍGUEZ COARASA	14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 41, 43	SÁNCHEZ AGESTA	17, 38, 41
RODRÍGUEZ ZAPATERO	104, 110	SÁNCHEZ ARCO	190
ROGER	177, 189, 199, 201, 211, 212, 242, 243, 261	SÁNCHEZ FÉRRIZ	70
ROLLNERT LIERN	38	SÁNCHEZ NAVARRO	66
ROMERO	173	SÁNCHEZ PÉREZ-CASTEJÓN	132
ROMERO COLOMA	86	SÁNCHEZ RECIO	24
ROOSEVELT	27	SÁNCHEZ SÁNCHEZ	71
ROSALES LÓPEZ	139, 140, 142	SANDEL	146
ROSKOS-EWOLSEN	150	SANDERS	177
ROSSI	143	SANTOS GUERRA	192
RUBIA	147, 149, 156, 160, 163, 165, 168	SARAH	176
RUBIO CASTRO	190	SARA-LAFOSSE	215, 268
RUBIO LLORENTE	44	SARTORI	46
RUFFIN	202, 242	SATTI	192
RUIZ BERRIO	19	SAX	158, 159, 259
RUIZ ROBLEDO	37	SCHAGEN	211
RUPRECHT	145, 146	SHELLENBERGER	202
RYAN	159	SCHIEBINGER	182
S. SCHAGEN	211	SCHLOSSER	200, 241
SADKER	176, 200	SCHOEMACHER	159
SALAS	203	SCHREINERD	208
SALAS GARCÍA	204	SCHRODT	191
SALAZAR BENÍTEZ	193, 311	SEAGER	202, 242
SALOMONE	140, 141, 142, 162, 163, 165, 166, 174, 176, 179, 189, 191, 199, 200, 259, 260, 263, 270	SEED	198
SAMONEK-MICIUK	178	SHIEL	169
		SHMURAK	198
		SILOVA	194

SILVA-PEÑA.....	268	TAYLOR	198, 255
SIMARD.....	182	TAYLOR MILL.....	143
SIMÓN RODRÍGUEZ	192, 204	TEJERO	96
SJOBERG.....	172, 208	TEROL BECERRA	65, 247
SKLAR	198	THOMPSON.....	179
SKOLVERKET	180	TIDBALL	197
SMAIL.....	174	TIEDEMANN.....	174
SMITH177, 189, 199, 201, 211, 212, 241, 242, 243, 261		TOMÁS Y VALIENTE.....	90, 93, 318
SMITHERS	201	TOMÉ GONZÁLEZ.....	194, 203, 245
SOLANO-FLORES.....	154	TORRES DEL MORAL34, 36, 37, 38, 42, 43, 67, 70, 78, 79, 83, 85, 86	
SOLÉ TURA Y AJA	26	TORRES SAN MIGUEL.....	160, 192
SOMERUELOS	21	TRIVIÑO CABRERA	141
SOUTO PAZ	15, 18	UGALDE GOROSTIZA	205
SPELMAN	140	URRUZOLA.....	141, 189
SPENDER	176	URSÚA.....	167
SPIELHAGEN	197, 265	UTRILLA UTRILLA	164
SPIELHOFER	211	VALDÉS DAL-RÉ.....	265, 312
STABINER.....	188	VALENTINES.....	202, 242
STEVENS.....	259	VAN DAMME.....	209
STREITMATTER	145, 177	VAN DE GAER.....	209
STUART MILL.....	143	VÁZQUEZ ALONSO167, 172, 178, 188, 191, 201, 202, 207, 208, 215	
STUART MILL.....	143	VELASCO ALVARADO.....	268
SUÁREZ.....	96, 267	VERA SANTOS	30, 74
SUBIRATS MARTORI143, 145, 160, 161, 173, 193, 194, 196, 203, 204, 206, 243, 245		VIDAL PRADO12, 33, 37, 38, 39, 41, 45, 46, 48, 55, 64, 65, 71, 72, 77, 79, 84, 85, 90, 91, 92, 97, 103, 108, 113, 118, 129, 130, 141, 144, 166, 187, 193, 200, 202, 203, 246, 247, 248, 249, 254,	
SULLIVAN	169, 211		
TANNEY.....	202, 242		

265, 271, 281, 286, 290, 306, 310, 312, 323	WEST..... 166
VIDAL RODÀ102, 158, 159, 194, 197, 314, 358	WHITEHEAD..... 164
VIERHELLER 200, 269	WHITNEY 182
VILCHES 153	WILKINSON..... 176
VILLAVERDE MENÉNDEZ..... 69	WOODY 207
VIÑAO FRAGO..... 54, 311, 312, 313	XIOL RÍOS..... 265, 312, 313
VON MARTIAL173, 201, 202, 207, 250, 251	YOUNGER..... 198, 255
WALWERG-HENRIKSSON..... 170	ZAITEGUI..... 110
WANG..... 202, 242	ZAMORA BONILLA..... 167, 171
WARRINGTON..... 198, 255	ZAPATA CARDONA 145, 174
WELTER 141	ZAZZÓ 139
WERT..... 119	ZILL..... 166
	ZITTLEMAN..... 145, 200
	ZORRILLA..... 25

12 BIBLIOGRAFÍA.

12.1 DOCUMENTOS INSTITUCIONALES O DE DIVERSA AUTORÍA.

- “100 Black Men of America”, Eagle Academy Foundation. Young Men Mentoring Institute. 100 Black Men of Obama Inc. <https://eafny.org/about-us/mission-history/>.
- “Current Population Survey, Detailed Occupations by Sex and Race”. U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, 2010.
- “Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa”. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=14475_19.
- “Diferencias sexuales en el metabolismo cerebral de la glucosa en estado de reposo”. *Science*, núm. 267, enero, 1995, pp. 528-531.
- “Diferències en els resultats educatius de nois i noies a Catalunya”. Programa de Cooperació Territorial PCT15 REDIE, financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Barcelona, noviembre 2012. http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_altres/static_file/documents22.pdf.
- “Educación no sexista”, en *Enciclopedia General de la Educación*, Grupo Editorial Océano, Barcelona, Ed. Océano, 2001.
- “Evolución del Sistema Educativo español” en *El Sistema Educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004. http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf
- “Fighting school segregation in Europe through inclusive education”. <https://rm.coe.int/fighting-school-segregationin-europe-throughinclusive-education-a-posi/168073fb65>.
- “Gender differences in goal fulfilment and education choices”, Skolverket (Swedish National Agency for Education), Estocolmo, Skolverket, 2006.
- “Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo”. Versión resumida en “Nuestra diversidad creativa”, París, 1996. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000105586_spa.

- “Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000”, OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), Paris, 2001. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691620.pdf>.
- “La educación diferenciada en el mundo. Una aportación a la cohesión social, la convivencia, la igualdad entre sexos y la excelencia académica en países avanzados”. EASSE, European Association Single-Sex Education, diciembre 2008. <https://www.yumpu.com/es/document/read/14251904/la-educacion-diferenciada-en-el-mundo>.
- “Occupational Projections 2010-2020”. U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, 2010.
- “PISA 2006: science competencies for tomorrow’s world”, OECD, Vol. 2 data, París, OECD, 2007.
- “PISA 2015. Resultados clave”. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
- “Qué es educación diferenciada”, *Boletín de International Organization for the Development of Freedom Education (OIDEL)*, núm. 10, enero, 2006.
- “Single Sex versus Coeducation Schooling: A Systematic Review”. Report Produced under U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Policy and Program Studies Service. Contract. RMC Corporation. Washington. 2005. 2005. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/index.html>.
- “Single-Sex Schools / Schools with Single-Sex Classrooms / What’s the Difference?”, National Association for Single Sex Public Education, 2010, <http://www.singlesexschools.org/schools-schools.html>
- “Teaching in transition; Examining school based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union”. *International Journal of Educational Development*. 2007, núm. 27.
- “The Scientific Education of Girls”, Londres, UNESCO, Jessica Kingsley Publishers, 1995. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED399147.pdf>.
- “What do we mean by sex and gender?”. <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/index.html>.

12.2 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS UTILIZADAS

- ACEVEDO DÍAZ, “Las actitudes relacionadas con la ciencia y la tecnología en el estudio PISA 2006”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cádiz, vol. 4, núm. 3, septiembre, 2007.
- ACEVEDO DÍAZ. “TIMSS Y PISA. Dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Cádiz, vol. 2, núm. 3, 2005.
- ACKER, Género y educación, Ed. Narcea, Madrid, 1995.
- ADAMSON, FOSTER, ROARK y REED. “Doing a Science Project. Gender Differences during Childhood”, *Journal of Research in Science Teaching*, núm. 35, 1998.
- AGUILÓ, *Educación diferenciada: 50 respuestas para un debate*, Madrid, 2015, Digital Reasons.
- AHEDO RUIZ. “El fundamento antropológico de la educación diferenciada”. *Estudios sobre educación*, 2015, vol. 28.
- AINLEY y DALY. “Participation in science course in the final year of high school in Australia: the influences of single-sex and coeducational schools”, en *Gender in Policy and Practice: perspectives on Single-sex and Co-educational Schooling*, DATNOW y HUBBARD (Eds.), New York, Routledge and Falmer, 2002.
- ALÁEZ CORRAL, “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*, núm. 86, 2009.
- ALÁEZ CORRAL, “El ideario educativo constitucional como límite a las libertades educativas”. *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, núm. 17, 2011.
- ALÁEZ CORRAL, “Ideario educativo constitucional y respeto a las convicciones morales de los padres: a propósito de las sentencias del Tribunal Supremo sobre Educación para la ciudadanía”. *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 5, 2009.
- ALCÁZAR CANO y MARTOS NAVARRO, *Algunas reflexiones sobre la educación diferenciada por sexos*, Pamplona, Ed. Eunsa Astrolabio, 2005.
- ALEMANY, *Yo también he jugado con Electro-L (alumnas en enseñanza superior técnica)*, Instituto de la Mujer, Madrid, 1992.
- ALSOP, “Beyond Cartesian Dualism: Encountering Affect In The Teaching and Learning of Science”. *Dordrecht*. Springer, 2005.

- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, “La redefinición democrática del modelo educativo como objeto prestacional del derecho a la educación”, en *Derechos sociales y principios rectores: Actas del IX Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España*, Coord. CASCAJO CASTRO, TEROL BECERRA, DOMÍNGUEZ VILA y NAVARRO MARCHANTE, Ed. Tirant lo Blanch, 2012.
- ÁLVAREZ DE MORALES, *Génesis de la Universidad española contemporánea*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1972.
- ÁLVAREZ VÉLEZ, “Breve estudio sobre la situación jurídica del derecho a la educación”. *Revista de las Cortes Generales*, Congreso de los Diputados, 60, 2003.
- ALZAGA VILLAAMIL, *Comentario sistemático a la CE de 1978*, Madrid, 1978.
- ALZAGA VILLAAMIL, *Derecho Político Español según la Constitución de 1978 II*, 4ª ed., Madrid, Ed. universitaria Ramón Areces, 2008.
- ALZAGA VILLAAMIL, *Derecho Político*, Madrid, Ed. Aguilar, 1973.
- ALZAGA VILLAAMIL, *Por la libertad de enseñanza*, Barcelona, Ed. Planeta, 1985.
- American Association of University of Women Educational Foundation, *Separated by Sex*, Washington, D.C. 1998.
- ANFARA y MERTENS. “Do Single-Sex Classes and Schools Make a Difference?”. *Middle School Journal*, noviembre 2008.
- ARANA ULI. “La importancia de la educación en la estrategia estatal de innovación”. *Aula Abierta*, vol. 38, núm. 2, 2010.
- ARENAL, “La educación de la mujer”, Informe presentado en el Congreso Pedagógico (sección 5.ª), 1892, en “Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y la del hombre”, *La emancipación de la mujer en España*, Recopilación de textos y prólogo de ARMIÑO, Ed. Júcar, 1974.
- ARENAS FERNÁNDEZ, “*Triunfantes perdedoras; la vida de las niñas en la escuela*”, Barcelona, Ed. Graó, 2006.
- ARGÜELLES, *Discurso Preliminar a la Constitución de 1812*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2011,
- ARMIÑO, *La emancipación de la mujer en España*, Ed. Júcar, 1974.
- ARROYO JIMÉNEZ, “Un año de doctrina constitucional”, Ponencia impartida en septiembre de 2018, en las XXIV Jornadas de la Asociación de Letrados del Tribunal Constitucional.
<https://www.tribunalconstitucional.es/es/publicaciones/Publicaciones/ALTC-Jornada-24.pdf>.

- ARTOLA. “Educación diferenciada. Algunas razones educativas”. <http://www.easse.org/es/content/320/Educaci%C3%B3n+diferenciada%3A+Algunas+razones+educativas>.
- ASHCRAFT y BLITHE, *Women in IT: The Facts*, Boulder, National Center for Women & Information Technology, 2010.
- ASHCRAFT, EGER, FRIEND. “Girls in ir: the facts”. National Center for Women & Information Technology (NCWIT), 2012.
- BÁEZ SERRANO. “Hacia la consolidación de la constitucionalidad de la educación diferenciada, A propósito de la sentencia del Tribunal Constitucional 31/2018”. *Revista de Derecho Político*, UNED, núm. 105, mayo-agosto, 2019.
- BAIGORRI, MARTÍN y ROMERO, *Tecnología para chicos y chicas*, MEC, 1994.
- BALLARÍN DOMINGO, GALLEGO MÉNDEZ y MARTÍNEZ BENLLOCH, *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas (1975-1991)*, Libro Blanco, Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, núm. 44, 1995.
- BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Ed. Síntesis, 2001.
- BALLARÍN DOMINGO. “¿Se enseña coeducación en la Universidad?”. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, Atlánticas, 2017, vol 2, núm. 1.
- BARKER y ASPRAY. “The state of research on girls and IT”. En COHOON Y ASPRAY (Eds.), *Women and Information Technology: Research on Underrepresentation*, Cambridge, MIT Press, 2006.
- BARNÉS VÁZQUEZ, “La educación en la Constitución de 1978”. *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 12, 1984.
- BARNETT, LIPSITZ et al. “Effects of age and gender on autonomic control of blood pressure dynamics”, *Hypertension*, núm. 33, 1999.
- BARON-COHEN, *La gran diferencia. Cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Barcelona, Ed. Amat, 2005.
- BARRIO MAESTRE (dir.), *Educación diferenciada, una opción razonable*, Pamplona, EUNSA, 2005.
- BARRIO MAESTRE, en *Coeducación y educación separada*, Pamplona, EUNSA, 2005.
- BASSA MERCADO y ASTE LEIVA. “Autonomía universitaria: Configuración legislativa de su contenido constitucional”. *Estudios Constitucionales*, Centro de Estudios Constitucionales de Chile Universidad de Talca, año 17, núm. 1, 2019.

- BEAUVOIR, *El segundo sexo*, 1949.
- BEJARANO FRANCO, MARTÍNEZ MARTÍN y BLANCO GARCÍA, “Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum”. *Tendencias Pedagógicas*, 2019, vol. 34.
- BENHABIB, “The generalized and the concrete other. The Kohlberg-Gilligan controversy and moral theory”. *Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*, New York, 1992.
- BOLÍVAR y ZAITEGUI, Introducción al monográfico sobre “El pacto educativo”. *Revista Organización y Gestión Educativa*, , núm. 6, noviembre-diciembre 2006.
- BONAL, *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Barcelona, Ed. Graó, 1997.
- BOND, MULVEY y MANDELL. “Campus sexual harassment and departmental climate”. *Paper presented at the 101st annual convention of the American Psychological Association*, Toronto, Ontario, agosto 1993.
- BONILLA y MARTÍNEZ. “Análisis del currículum oculto de los modelos sexistas”, en MORENO (ed.), *Del silencio a la palabra*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.
- BREUSE, *La coeducación y la enseñanza mixta*, Madrid, Ed. Marova, 1972.
- BRIZENDINE, *El cerebro femenino*, Barcelona, Ed. RBA, 2007.
- BRIZENDINE, *El cerebro masculino*, Barcelona, Ed. RBA Libros, 2010.
- BROWNE y FRANCE, *Hacia una educación infantil no sexista*, Ed. Morata, Madrid, 1998.
- BURDEAU, *Les libertés publiques*, París, LGDJ, 1961.
- BURTON. “Gender and Mathematics; an International Perspective”, Cassell Educational Limited, Londres, 1990.
- CAHILL. “His brain, her brain”. *Scientific American*, Octubre, 2012.
- CALVO CHARRO, “Educación diferenciada, una opción de libertad”. En *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*, VVAA, Madrid, Ed. Iustel, 2015.
- CALVO CHARRO, *Educando para la igualdad*, Pamplona, Ed. EUNSA, 2011.
- CALVO CHARRO, *Guía para una educación diferenciada. Una guía para la mejor educación de los hijos y alumnos, a partir de las diferencias existentes entre los sexos*, Córdoba, Ed. El Toro Mítico, 2009.

- CALVO CHARRO, *Los niños con los niños, las niñas con las niñas...El derecho a una educación diferenciada*. Córdoba, Ed. Almuzara, 2005.
- CALVO CHARRO. “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, mayo, 2007.
- CALVO CHARRO. “El derecho a una educación diferenciada”. *Nueva Revista*, núm. 097, enero, 2005.
- CALVO CHARRO. “La libertad de elección de centro docente. Historia de la conculcación de un derecho fundamental”. *Revista Parlamentaria de la Asamblea de Madrid*, núm. 14, junio, 2006.
- CALVO CHARRO. “Los colegios diferenciados por sexo en Estados Unidos: constitucionalidad y actualidad de una tendencia imparable”, *Revista de Derecho Político*, núm. 86, enero-abril 2013.
- CÁMARA VILLAR, “Los derechos y libertades del ámbito educativo”. *Derecho Constitucional*, vol. II, VVAA.
- CÁMARA VILLAR, y RUIZ ROBLEDO, “Reflexiones sobre una hipotética reforma constitucional del Cap. II del Tít. I de la Constitución”. *Revista de Derecho Político*, 1992, núm. 36.
- CÁMARA VILLAR. “Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España”. *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, núm. 344. Septiembre-diciembre 2007.
- CAMPBELL y SANDERS. “*Assumptions and data behind the push for single-sex schooling*”.
- CAMPS BANSELL, “La educación diferenciada por sexos y la cultura escolar”, en *Nuevo Paradigma Escolar, Educación Single Sex o diferenciada*, Ed. Logos, 2012.
- CAMPS BANSELL, “*Socialització de Gènere a l’aula: Elements per a la comprensió dels condicionants de l’escolarització mixta i diferenciada des de la psicologia social*”.
- CARMONA CUENCA, “El principio de igualdad material en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional”. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, núm. 84, Abril-Junio 1994.
- CASCAJO CASTRO, TEROL BECERRA, DOMÍNGUEZ VILA y NAVARRO MARCHANTE, *Derechos sociales y principios rectores: Actas del IX Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España*, Ed. Tirant lo Blanch, 2012.
- CASTILLO, “Educación diferenciada en la educación rural de Colombia”. Ponencia del

- III Congreso Internacional de Educación Diferenciada, 20 y 21 de septiembre de 2012, Bucaramanga.
- CHACÓN MATA, “Contenido y alcance del derecho a la educación en el ámbito internacional”. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 7, núm. 2, 2007.
- CHERNEY & CAMPBELL. “A league of their own: Do single-sex schools increase girl’s participation in the Physical Sciences”. *Sex Roles*, 65.
- CIPRIANI y SKLAR. “A quantitative and qualitative examination of the influence of the normative and perceived school environments of a coeducational public school vs. a single-sex Catholic school on ninth-grade girls’ science self-concept and anxiety in the area of science education”, *Dissertation Abstracts International*, 1996, núm. 57 (10), 4312A.
- CLARK, *Education and gender*, CQ Researcher 3 June 1994.
- CLARK. “Co-education and gender: The end of the experiment?”. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (41), 2004.
- CLERC, *La famille et l’orientationscolaire au niveau de la sixième*, París, INED, 1970.
- CLOSE y SHIEL. “Gender and PISA Mathematics: Irish results in context”. *European Educational Research Journal*, núm. 8 (1), 2009.
- COHOON Y ASPRAY (Eds.), *Women and Information Technology: Research on Underrepresentation*, Cambridge, MIT Press, 2006.
- COLE. *The Great American University (Its Rise to Preeminence, Its Indispensable National Role, Why it must be protected)*, New York, PublicAffairs, 2009.
- COLEMAN, *The Adolescent Society*, Nueva York, Ed. FreePress, 1961.
- COLLIARD, *Libertés publiques*, París, Dalloz, 1968.
- COLOM CAÑELLAS, “*Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*”, Barcelona, Ed. Ariel, 2004.
- COMELLAS, *Historia de España Moderna y Contemporánea*, Madrid, Ed. Rialp, 2003.
- CORTADA ANDREU, “De la calcetera a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional” en *Arenal*, Universidad de Granada, 1999, vol. 6, núm. 1.
- COTINO HUESO, *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2012.
- CRAIG, FISHER y LANG. "ICT and Girls: The Need for a Large Scale Intervention Programme". ACIS, 2007 Proceedings. 36.

- CROSATO, MORANDI y SATTI. "Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges (proyecto TAGS para la Asociación Europea de Autoridades Locales y Regionales para el Aprendizaje Permanente EARLALL). Comisión Europea. Bruselas. 2005.
- CROSSWHITE, DOSSEY y FRYE. "Standars for School Mathematics: Vissions for Implementation". *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 20, núm. 5, noviembre 1989.
- CROXFORD, *Participation in science, engineering and technology of school and in higher education*. Centre for Educational Sociology. University of Edinburgh, 2002.
- DATNOW y HUBBARD (Eds.), *Gender in policy and practice: Perspectives on single-sex and coeducational schooling*, New York, Ed. Routledge and Falmer, 2002.
- DATNOW, HUBBARD & CONCHAS. "How context mediates policy: The implications of single gender public schooling in California". *Teachers College Record*, núm. 103, 2001.
- DAVEY. "The relationship between engineering and young women's occupational priorities". *Canadian Journal of Counseling*, 35, 2001.
- DE ACUÑA, "Los retos futuros de la educación diferenciada", Ponencia del III Congreso Internacional de Educación Diferenciada, 20 y 21 de septiembre de 2012, Bucaramanga. <https://www.dropbox.com/sh/4ugljhhpes14x07/AAA-IDEP7Skba3VazVFXa2D4a?preview=Rosa+Isabel+Blanco+-Ed+Promesa+Correctora+libro.pdf>.
- DE LA PEÑA PALACIOS. "Del sexismo a la igualdad. La escuela coeducadora. Fórmulas para la igualdad 2", Proyecto Némesis, Iniciativa Comunitaria EQUAL, Ed. Paredós, Madrid, 2007.
- DE LOS MOZOS TOUYA, "Exigencias de la igualdad en la educación y legitimidad de especializaciones no discriminatorias", *Persona y Derecho*, núm. 50, 2004.
- DE LOS MOZOS TOUYA, *Educación en libertad y concierto escolar*, Madrid, Ed. Montecorvo, S. A., 1995.
- DEEK, *Girls will be girls*, New York, Hyperion, 2001.
- DEL AMO DEL AMO, "La educación de las mujeres en España. De la "amiga" a la Universidad". En "La educación, factor de igualdad", *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, julio 2009, núm. 11.
- DESPREZ-BOUANCHAUD, DOOLAEGE y RUPRECHT, *Guidelines on gender-neutral language*, París, UNESCO, 1987.

- DÍAZ REVORIO, “El derecho a la educación”. *Anuario Parlamento y Constitución*, núm. 2, 1998.
- DÍEZ-PICAZO, *Sistema de derechos fundamentales*, 3.ª ed., Madrid, Ed. Thomson Civitas, 2008.
- DURU BELLAT, KIEFFER y MARRY. “Girls in School in France over the Twentieth Century: Investigating the Claim of a Double Gender-Class Handicap”. *Revue française de sociologie*, 2003/5, vol. 44.
- DUSTMANN, KU y KWAK. “Why Are Single-Sex Schools Successful?”. *Labour Economics*, 2018, núm. 54.
- EMBED IRUJO, “El contenido del derecho a la educación”. *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 31, 1981.
- EMBED IRUJO, “*La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI (Consideraciones jurídicas)*”, Madrid, Ed. Tecnos, 2000.
- EMBED IRUJO, *Las libertades en la enseñanza*, Madrid, Ed. Tecnos, 1983.
- ENDERS-DRAGÄSER y FUCH, *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen*, Weinheim, Ed. Juventa, 1993.
- ENKVIST, *Controversias educativas*. Madrid, Ed. Encuentro, Sección Educación, 2019.
- ENKVIST, *La buena y la mala educación*. Madrid, Ed. Encuentro, Sección Educación, 2011.
- EPSTEIN, ELLWOOD, HEY & MAW. *Failing boys? Issues in gender: and achievement*. Buckingham, 1998, Open University Press.
- ESCOBAR ROCA, *VI Informe sobre Derechos Humanos. Educación*. Director. Federación Iberoamericana de Ombudsman, Madrid, Ed. Trama Editorial, 2009.
- ESTEVE PARDO. “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”, *El cronista del Estado social y democrático de Derecho*, núm. 37.
- EVANS. “Gender differences in autonomic cardiovascular regulation: spectral, hormonal, and hemodynamic indexes”. *Journal of Applied Physiology*, núm. 91, 2001.
- FARRINGTON. “Epidemiology”, En *Handbook of juvenile delinquency*. QUAY, New York, John Wiley & Sons., 1987.
- FASCIOLI. “Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan”. *Revista Actio*, núm. 12, diciembre 2010.

- FAUBELL ZAPATA, *Notas históricas sobre la libertad de enseñanza en España: lección inaugural del curso académico 1987-1988*, Salamanca, Universidad Pontificia, 1987.
- FENNEMA y LEDER. "Mathematics and Gender". Teachers College Press, New York, 1990.
- FENSHAM, *Beyond knowledge: Other Scientific as Outcomes for School Science Education*, 2004.
- FERNÁNDEZ ENGUITA y LEVIN. "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa". *Revista de Educación*, núm. 289, 1989.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, *La escuela a examen (Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*, Madrid, EUEDEMA, S. A. (Ediciones de la Universidad Complutense, S. A.), 1990.
- FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR y SÁNCHEZ NAVARRO, "*La Constitución Española de 1978 (Comentarios a las Leyes Políticas) III*", VVAA, Dir. ALZAGA VILLAAMIL, Madrid, Ed. Edersa, 1996.
- FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, "Educación para la Ciudadanía. Una perspectiva constitucional", *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, LÓPEZ CASTILLO (dir.), Madrid, Ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.
- FERNÁNDEZ-MIRANDA CAMPOAMOR, *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución Española*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1988.
- FIGLIO. "Boys named Sue: disruptive Children and their Peers", NBER Working Paper, núm. 11277, abril 2005.
- FINN. *Sex differences in educational outcomes: A cross-national study*. Sex Roles, núm. 6, 1980.
- FISHER, *El primer sexo*, Ed. Punto de Lectura, 2001.
- FIZE, *Les pièges de la mixité scolaire*, París, Presses de la Renaissance, 2003.
- FLECHA GARCÍA y NÚÑEZ GIL, *La educación de las mujeres: Nuevas perspectivas*. Sevilla. Ed. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2001.
- FOSTER y PEELE, "Teaching black males: Lessons from the experts". En *African-American males in school and society: Practices and policies for effective education*, POLITE y DAVIS, Teachers College Press, Nueva York, 1999.
- FRANCIS. "Is the Future Really Female? The Impact and Implications of Gender for 14-16 Years Olds' Career Choices". *Journal of Education and Work*, 15 (1), 2002.

- FRASER, *Home environment and the school*, Londres, London University of London Press, 1959.
- GAGO (Coord.) *Increasing human resources for science and technology in Europe, report presented at the European Community conference Europe Needs More Scientists*, Bruselas, 2 abril 2004.
- GALLAGHER. “Girls in the company of girls: Social relations and gender construction in single-sex drama education”. En *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-sex and Coeducational Schooling*, DATNOW y HUBBARD (Eds), New York, Ed. RoutledgeFalmer, 2002.
- GARCÍA DE CORTÁZAR y GONZÁLEZ VESGA, *Breve historia de España*, Barcelona, Alianza Editorial, S. A., 2013.
- GARCÍA DE ENTERRÍA y FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, *Curso de Derecho Administrativo II*, Madrid, Ed. Civitas, 3ª Ed., 1991.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, “Igualdad de oportunidades entre los sexos y libertad de enseñanza. Una aproximación desde la política de la educación”. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 62, núm. 229, 2004.
- GARRIDO FALLA, “Comentario al artículo 27”. En *Comentarios a la Constitución*, Madrid, 1980.
- GASKELL, McLAREN, OBERG y EYRE, *The 1990 British Columbia mathematics assessment: Gender issues in student mathematics and science*, Ministry of Education, Victoria, 1993.
- GIL DE ZÁRATE, *De la instrucción pública en España*, Oviedo, Ed. Pentalfa, 1995, tomo 1.
- GIL RUIZ, “John Stuart Mill y la Violencia de Género: las trampas de la educación diferencial”.
- GILLIGAN, *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- GILLIGAN, LYONS y HAMMER, *Making Connections*, Cambridge, Harvard University Press, 1990.
- GILLIGAN. “Preface: Teaching Shakespeare's sister: Notes from the underground of female adolescence”, en GILLIGAN; LYONS y HAMMER, *Making Connections*, Cambridge, Harvard University Press, 1990.
- GIL-PÉREZ y VILCHES, “¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)?” *Revista de Educación*,

núm. extra, marzo, 2006.

GIPPS y MURPHY. "A fair test? Assessment, achievement and equity". *Open University Press*. Buckingham, Milton Keynes, 1994.

GLAZER, *Gender and Learning*, CQ Researcher 20 may 2005.

GÓMEZ ORFANEL y GUERRERO SALOM. "La educación y la evolución histórica del constitucionalismo español". *Revista de Educación*, 253, 1977.

GÓMEZ SÁNCHEZ, *Derecho Constitucional Europeo: Derechos y Libertades*, Madrid, Ed. Sanz y Torres, S. L., 2005.

GONZÁLEZ-VARAS IBÁÑEZ. "Régimen jurídico de la educación diferenciada en España". *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 31, 2013.

GORDILLO, "Experiencias de educación diferenciada en el Perú", *Boletín de Doctrina Social de la Iglesia*, edición latinoamericana, vol. VII, núm. 2, 2011.

GORDILLO, "Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre, 2015.

GORDILLO, *Relación entre el agrupamiento escolar por sexo y la frecuencia de conductas disruptivas en el aula en estudiantes de 2° de secundaria en algunas II. EE. EE. del área urbana del Callao*, Tesis para optar por el grado de licenciado en Educación Secundaria con mención en Lengua y Literatura, 2008, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

GORDILLO. "Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao". *Educación*, 2013, XXII, 43.

GORDILLO. "Educación diferenciada y coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia". *Revista Española de Pedagogía*, año 75, núm. 267, mayo-agosto 2017.

GORDILLO. "Single-Sex Schools: A Place to Learn (Riordan, Cornelius (2015), Maryland: Rowman & Littlefield)", *Innovación Educativa*, enero-abril, 2017, vol. 17, núm. 73.

GOUTHIER, MANZOLI y RAMANI, "Scientific careers and gender differences. A qualitative study". *Journal of Science Communication*, 7 (1), 2008.

GRAU y MARGENAT, "El juego y los modelos de género", en MORENO (ed.), *Del silencio a la palabra*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.

- GREEN. "The age. Education Editor". *Revista de Educación*, Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, núm. 355, mayo-agosto 2011.
- GUARISCO, *Single-sex Schools and gender roles: barrier or breakthrough?*, 19 may 2010. <http://docplayer.net/21796194-Single-sex-schools-and-gender-roles-barrier-or-breakthrough.html>.
- GURIAN, STEVENS y KING, *Strategies for teaching boys and girls. Elementary level*, San Francisco. USA, Ed. Jossey-Bass, 2008.
- GURIAN, *Successful single sex classrooms*, Ed. Jossey Bass, 2009.
- GURIAN. "Learning and Gender". *American School Board Journal*, 2006.
- HAHN y WANG. "The effectiveness of single sex schools through out-of school activities: evidence from South Korea". *Oxford Bulletin of Economics and Statics*, 0305-9049.
- HANNA. "Reaching gender equity in mathematics education". *The Educational Forum*, vol. 67(3), Spring 2003.
- HANSON. "Do boys get a square deal in school?". *Education*, núm. 79, 1959.
- HANUSHEK, LINDSETH, *Schoolhouses, Courthouses, and Statehouses (Solving the Funding-Achievement Puzzle in America's Public Schools)*, Princeton-Oxford, Princeton University Press, 2009.
- HARKER. "Achievement, Gender and Single-sex/Coed debate". *British Journal of Sociology of Education*, 21 (2), 2000.
- HAWLEY. "About boys' schools: A progressive case for an ancient form". *Teachers College Record*, núm. 92, 1991.
- HELEN, FORGASZ GILAH, LEDER & CALVIN. "Research versus the media: Mixed or single-gender settings?". Paper presented at the AARE Annual Conference Fremantle 2007, FOR07148 AARE 2007 Taylor Monash University.
- HIGGS, *G-d in the stadium: Sports and religion in America*, University Press of Kentucky, Lexington, 1995.
- HILL. "The Girl next door: The Effect of Opposite Gender Friends on High School Achievement". *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 7, núm. 3, julio 2015.
- HOFF SOMMERS, *The War against boys: How Misguided Feminism is Harming our young men*, Nueva York, Ed. Simon & Schuster, 2000.

- HOXBY. “Peer Effects in the Classroom: learning from Gender and race variation”. *NBER Working Paper*, núm. 7867, Agosto 2000.
- JANIUK y SAMONEK-MICIUK, “Science and Technology Education for a diverse world –dilemmas, needs and partnerships”. *XIth Symposium IOSTE Proceedings*. Lublin, Maria Curie Sklodowska University Press.
- JIMÉNEZ, en *Historia de la Universidad española*, Madrid, Ed. Alianza, 1971.
- JIMENO. “Educación diferenciada”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), núm. 41/3, 2007.
- JOVER OLMEDA. “El derecho a la educación en los textos internacionales de derechos humanos”. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 180, 1988.
- KANSAKU y KITAZAWA. “Imaging studies on sex differences in the lateralization of language”, *Neuroscience Research*, núm. 41, 2001.
- KELLY. “The development of girls and boys attitudes to science: a longitudinal study”, *European Journal of Science Education*, núm. 8, 1986.
- KELLY. *Gender differences in teacher-pupil interaction: a meta-analytical review*, British Education-al Research Association Annual Conference, Bristol, 1986.
- KIMURA, *Sexo y capacidades mentales*, Barcelona, Ed. Ariel, 2005.
- KIMURA. “A Scientist Dissents on Sex and Cognition”. <https://www.dana.org/article/a-scientist-dissents-on-sex-and-cognition/>.
- KINDLON y THOMPSON, *Raising Cain: Protecting the Emotional Life of Boys*, New York, Ballantine, 2000.
- KIRABO JACKSON. “Single Sex Schools, Student achievement and Course Selection: evidence from rule based student assignments in Trinidad and Tobago”. *NBER Working Paper*, núm. 16817, febrero 2011.
- KISTHARDT. “Singling Them Out: The Influence on The Boy Crisis on The New Title IX Regulations”. *Wis Women´s*, núm. 22, 2007.
- KLEINFELD. *Student performance: Males versus females*. Public Interest, 134,1999.
- KOEPKE. “A school of their own”. *Teacher Magazine*, febrero 1991.
- KRUSE. “We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over. Single sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools”. 1992. *Gender and Education*, núm. 4 (2).

- LAFONTAINE y MONSEUR, "Gender gap in comparative studies of reading comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference?". *European Educational Research Journal*, núm. 8 (1), 2009.
- LAVY y SCHLOSSER. "Mechanisms and Impacts of Gender Peer Effects at School", *American Economic Journal, Applied Economics*, vol. 3 (2), 2011.
- LAVY, PASERMAN y SCHLOSSER. "Inside the black box of ability peer effects: evidence from variation in the proportion of low achievers in the classroom", *NBER Working Paper*, núm. 14415, 2008.
- LEAL. "La comunicación en la escuela: entre decir y dar a entender", en MORENO (ed.), *Del silencio a la palabra*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.
- LEE y BRICK, "Effects of single-sex secondary schools on student achievement and attitudes", *Journal of Educational Psychology*, núm. 78, 1986.
- LEGATO, *Por qué los hombres nunca recuerdan y las mujeres nunca olvidan*, Barcelona, Ed. Urano, 2006.
- LIAÑO, *Cerebro de hombre, Cerebro de mujer*, Ediciones B, S. A., 1998.
- LLANES BERMEJO, "Las bases de la convivencia entre los sexos". VVAA, Coord. VIDAL RODÀ, *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*, Barcelona, Ed. Ariel, 2006.
- LÓPEZ CASTILLO (Dir.), *Educación en valores. Ideología y religión en la escuela pública*, Madrid, Ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.
- LOZANO, *La libertad de cátedra*, Ed. Marcial Pons, Madrid 1995.
- LUTZ, *Created Equal: A Biography of Elizabeth Cady Stanton*, Ed. John Day Company, Nueva York, 1940.
- MACCOBY, *The two sexes, rowing up apart, coming together*, Ed. Harvard University Press, 2003.
- MAEL, ALONSO, GIBSON, ROGER y SMITH. "Single Sex versus Coeducational Schooling: A Systematic Review". Report Produced under U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Policy and Program Studies Service. Contract. Núm. ED-01-CO-0055/0010. RMC Corporation. Washington. 2005.
- MARCHESI, "Ideología educativa y pacto escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 338, septiembre 2004.
- MARENTE MACÍAS, "Coeducación: fundamentos y actuaciones". En *Mujeres desde contextos espaciales y temporales dispares. Una visión interdisciplinar sobre el género*

- y la condición femenina, Coord. TRIVIÑO CABRERA, Cádiz, Ed. Diputación de Cádiz, 2009.
- MARÍAS, *España inteligible*, Barcelona, Alianza Editorial, S. A., 1985.
- MARINA, *El cerebro infantil: la gran oportunidad*, Barcelona, Ed. Ariel, 2011.
- MARRERO, “El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género”, *Revista Argentina de Sociología*, 2006, vol. 4, núm. 7.
- MARTÍN DELGADO, “Recensión del libro *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*”. *Revista de Administración Pública*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, núm. 198, septiembre-diciembre 2015.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, “El derecho a la educación y la libertad de enseñanza”. *Cuadernos Bartolomé de las Casas*, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III, Madrid, Ed. Dykinson, núm. 27, 2003.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Autonomía de los centros escolares y derecho a la educación en libertad”. *Persona y Derecho*, vol. 50, 2004.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “El derecho a la educación en los Estados Unidos de América”. *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 93, septiembre-diciembre 2011.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Escolarización homogénea por razón del sexo y derecho fundamental a la educación en libertad”. *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 154, 2012.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “La agrupación escolar diferenciada de chicos y chicas tras la LOMCE”. En *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*, VVAA, Madrid, Ed. Iustel, 2015.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “La educación en la Constitución Española (Derechos fundamentales y libertades públicas en materia de enseñanza)”. *Persona y Derecho*, núm. 6, 1979.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Legalidad vigente y criterios jurisprudenciales en materia de educación diferenciada”. *Newsletter EASSE*, suplemento núm. 1, diciembre 2008.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Los conciertos con colegios de un solo sexo en la Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2013”. En *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*, VVAA, Madrid, Ed. Iustel, 2015.

- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Siete tesis sobre la legalidad de una educación escolar especializada por razón de sexo”, en BARRIO MAESTRE (dir.), *Educación diferenciada, una opción razonable*, Pamplona, EUNSA, 2005.
- MARTÍNEZ LÓPEZ-MUÑIZ, “Subvenciones al ejercicio de libertades y derechos fundamentales en el Estado social de Derecho: educación y sindicatos”. *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 47, 1985.
- MARTÍNEZ SAMPERE. “La Constitución y la educación mixta igualitaria”, *Revista de Educación*, Universidad de Huelva, XXI, núm. 6.
- MAU. “Factors that influence persistence in science and engineering career aspirations”. *Career Development Quarterly*, vol. 51, 2003.
- MAURER, *Derecho administrativo. Parte General*, Barcelona, Ed. Marcial Pons, 2011.
- MAZZANTI DI RUGGIERO, “Panorama actual de la educación diferenciada en Colombia”. Ponencia del III Congreso Internacional de Educación Diferenciada, 20 y 21 de septiembre de 2012, Bucaramanga. <https://www.dropbox.com/sh/4ugljjhpes14x07/AAA-IDEP7Skba3VazVFXa2D4a?preview=Ponencia+Panorama+actual+educacion+diferenciada+Colombia+Mazzanti+final.pdf>.
- McCALL, *Girls, Single-Sex Schools, and Postfeminist Fantasies*. Nueva York, Ed. Routledge, 2019.
- McEWEN, KNIPE y GALLAGHER. “The impact of single-sex and coeducational schooling on participation and achievement in science: a 10-year perspective”, *Research in Science and Technological Education*, 15 (2).
- McGOUGH. “Romeboys”. *The New Republic*, diciembre 1991.
- McMULLEN, “Book Review: Making all the Difference, by Martha Minow”, *Marquette Law Review*, vol. 74, Issue 2 Winter 1991.
- MEJÍA-MARTÍNEZ. “Él estudia, ella estudia: representaciones sociales de las matemáticas y de género”. Ponencia del Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires. http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/MUJERYEDUCACION/RLE3298_Mejia.pdf.
- MENÉNDEZ PELAYO, *Historia de los heterodoxos españoles*, Madrid, BAC, 1987, tomo II.
- MERINO MERCHÁN, PÉREZ-UGENA COROMINA y VERA SANTOS, *Lecciones de Derecho Constitucional*, Madrid, Ed. Tecnos, 1995.

- MÍGUEZ MACHO, “La polémica sobre la compatibilidad con el principio constitucional de no discriminación por razón de sexo de los conciertos de la administración con los centros que imparten educación diferenciada”. *Persona y Derecho*, núm. 72, 2015.
- MINOW, *Making All the Difference*, Nueva York, Cornell University Press, 1990.
- MITTERLEHNER-BERGGK. *Schade, daB Sie kein Mann sind, Frau Lehrerin! Über den Zusammenhang von Rollenklischees und dem Verhalten von Lehrerinnen*, Birmily u. a., 1991.
- MOIR y JESSEL, *Brain sex: The real difference between men and women*, Londres, Ed. Wise Owl Secrets Publishing, 2015.
- MOLERO PINTADO, *La reforma educativa de la Segunda República española. Primer bienio*, Madrid, Ed. Santillana, 1977.
- MONASTERIO MARTÍN, GONZÁLEZ GUERRERO, GARCÍA GONZÁLEZ, *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*, Madrid, Ed. Catarata, 2011.
- MORENO (Ed.), *Del silencio a la palabra*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1992.
- MORENO BOTELLA. “Educación diferenciada, ideario y libre elección de centro”. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, núm. 20, 2009.
- MULLINS, *Single 'Sex Schools Can Improve Education*, CQ Researcher 3 august 2005.
- MULLIS, *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2000.
- MULLIS, *TIMSS 1999 International Mathematics Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2000.
- MULLIS. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary schools in 40 Countries*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2007.
- MYERS, TAYLOR, ADLER y LEONARD, *Genderwatch: ...still watching. Stoke-On-Trent*, Trentham, 2007.
- NAVAS SÁNCHEZ, “Educación e Igualdad”. Ponencia en el XVIII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España, 11 y 12 de marzo de 2021. <https://www.acoes.es/congreso-xviii/wp-content/uploads/sites/4/2021/02/Educaci%C3%B3n-e-Igualdad.pdf>.
- NICOLÁS MUÑIZ, “El derecho a la educación en España”. *Revista Española de Derecho*

Constitucional, núm. 7.

NOGUÉS, *Sexo, cerebro y género: diferencias y horizonte de igualdad*. Barcelona, Ed. Paidós. Fundació Vidal i Barraquer, 2003.

NUEVO LÓPEZ, *La constitución educativa del pluralismo: una aproximación desde la teoría de los derechos fundamentales*, Madrid, UNED, 2010.

NUEVO LÓPEZ. “Derechos fundamentales e ideario educativo constitucional”. *Revista de Derecho Político*, UNED, núm. 89, enero-abril, 2014.

NUÑO GÓMEZ. “La educación y el mito de la diferencia sexual: avances, retrocesos y nudos críticos del caso español”. *Anuario de Derecho a la Educación 2013*, VVAA, Madrid, Ed. Dykinson, 2014.

ORDÓÑEZ DELGADO y SÁNCHEZ RECIO, “Antecedentes históricos y doctrinales para el estudio del laicismo”. *Revista de Historia Contemporánea*, núm. 6, 2001.

PAHLKE, HYDE y ALLISON. “The Effects of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling on Students' Performance and Attitudes: A Meta-Analysis”. *Psychological Bulletin*, núm.140 (4), febrero 2014.

PARK, BEHRMAN y CHOI. "Causal effects of single-sex schools on college entrance exams and college attendance: Random assignment in Seoul high schools". *Demography*, núm. 50, vol. 2, 2013.

PARK, BEHRMAN y CHOI. “Single-Sex Education: Positive Effects”. *Science*, núm. 335 (6065), enero 2012.

PARK, BEHRMAN y CHOI. “Single-Sex Education: Positive Effects”. *Science*, núm. 335, enero 2012.

PEASE, *Por qué los hombres mienten y las mujeres lloran*, Barcelona, Ed. Amat, 2003.

PEDRIERI y GARCÍA DE ENTERRÍA (Dirs.), *La Constitución Española de 1978*, Madrid, Ed. Civitas, 1981.

PÉREZ TUCHO. *La dicotomía ciencias/letras en la elección femenina de estudios universitarios*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia CIDE. 1993.

PERRENOUD, *Stratification socio-culturelle et reussite scolaire; les defalliances de l'explication causale*, Geneve, Droz, 1970.

PIATT, “Gender Segregation in the Public Schools; Opportunity, Inequality, or Both”, *Scholar*, 2009, 11.

PIZZORUSSO, *Lecciones de Derecho Constitucional*, vol. I, CEC, Madrid 1984.

- POLITE y DAVIS, *African American males in school and society: Practices and policies for effective education*, Teachers College Press, Nueva York, 1999.
- POLLACK, *Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood*, Nueva York, Random House, 1998. Traducción de PIPHER.
- PRIETO ÁLVAREZ, “Recensión del libro *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*”. *Revista Española de Derecho Administrativo*, núm. 175, 2016.
- PRIETO SANCHÍS, “Las relaciones Iglesia-Estado a la luz de la nueva Constitución: problemas fundamentales”. En *La Constitución Española de 1978*, PEDRIERI y GARCÍA DE ENTERRÍA (Dir.), Madrid, Ed. Civitas, 1981.
- PRIETO SANCHÍS, *Estudios sobre derechos fundamentales*, Madrid, Ed. Debate, 1990.
- PUELLES BENÍTEZ, “El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual”. *Historia de la educación*, núm. 21, 2002.
- PUELLES BENÍTEZ, “Política y educación: 100 años de historia”. *Revista de educación*, núm. extraordinario, 2000.
- PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Ed. Labor, 1991.
- PUELLES BENÍTEZ, *Historia de la educación en España*, Madrid, Ed. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, tomo II.
- PUELLES BENÍTEZ. “¿Por qué no fue posible el pacto educativo?”. *Revista Organización y Gestión educativa*, monográfico sobre “El pacto educativo”, núm. 6, noviembre-diciembre 2006.
- PUELLES BENÍTEZ. *Textos sobre la educación en España (siglo XIX)*, Madrid, UNED, 1988.
- QUAY, *Handbook of juvenile delinquency*, New York, John Wiley & Sons, 1987.
- RAMAEKERS et al. “Heart rate variability and heart rate in healthy volunteers”, *European Heart Journal*, núm. 19, 1998.
- RAMÍREZ JIMÉNEZ, *Los grupos de presión en la Segunda República española*, Madrid, Ed. Tecnos, 1969.
- RAVITCH, “Why not a girls school?”, *New York Post*, september 1997.
- RAVITCH, *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*, Basic Books, New York, Perseus, 2010.

- REED y OPPONG. "Looking critically at teachers' attention to equity in their classrooms". *TME*, Monograph, 1, 2005.
- REY DE CASTRO, *Agresión en adolescentes hombres de colegios segregados y mixtos a través del psicodiagnóstico de Rorschach*, Tesis para optar por el título de licenciado en Psicología con mención en Psicología Clínica, 2003, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- RHOADS, *Taking Sex Differences Seriously*, Ed. Encounter Books, 2004.
- RILEA, ROSKOS-EWOLSEN y BOLES, *Sex differences in spatial ability: a lateralization of function approach*, *Brain and Cognition*, núm. 56, 2004.
- RIORDAN, FADDIS, BEAM, SEAGER, TANNEY, DIBIASE, RUFFIN y VALENTINES. "Early Implementation of Public Single Sex Schools: Perceetions and Characteristics". Report Produced under U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Policy and Program Studies Service. Contract. Washington. 2008.
- RIORDAN, *Girls and Boys in school. Together or separate?*, Columbia University, 1990, Teachers College Press.
- RIORDAN, *Single-Sex Schools: A Place to Learn*, Maryland, Ed. Rowman & Littlefield, 2015.
- RIORDAN. "The Emergent Problems of Boys in School and the Potential of Single-Sex Schools for Both Boys and Girls". En Simposio Internacional sobre la Educación Masculina y Femenina en el Tercer Milenio (International Symposium on Male and Female Education in the Third Millenium), Madrid, 2001.
- RIORDAN. "What Do We Know About the Effects of Single Sex Schools in the Private Sector?: Implications for Public Schools". En *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-sex and Coeducational Schooling*, DATNOW y HUBBARD (Eds), New York, Ed. RoutledgeFalmer, 2002.
- RIORDAN. *The Value of Single Sex Education: Twenty Five Years of High Quality Research*. Conferencia presentada en el III International Congress of Single-Sex Education «Success in Education», Varsovia (Polonia), 2011.
- RIVERO, *Les libertés publiques 2, Le régime des principales libertés*, París, Presses Universitaires de France, 1983.
- ROCARD, CSERMELY, JORDE, LENZEN, WALWERG-HENRIKSSON y HEMMO. "Science Education Now: A renewed Pedagogy for the Future of Europe" (Informe Rocard). European Commission, Community Research.
- RODRÍGUEZ COARASA, *La libertad de enseñanza en España*, Madrid, Ed. Tecnos,

1998.

ROLLNERT LIERN, “Las libertades ideológico-educativas en la jurisprudencia constitucional”. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, núm. 22/23, 1998.

ROMERO COLOMA, “Libertad religiosa del menor, patria potestad y derecho a la educación”. *Actualidad Jurídica Aranzadi*, Pamplona, Ed. Aranzadi, S. A, núm. 875/2013, 2013.

ROSALES LÓPEZ. “Aportaciones para un renovado concepto de enseñanza diferenciada”. *Enseñanza & Teaching. Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, Ed. Universidad de Salamanca, vol. 3, 1985.

ROSSI, “Sentimiento e intelecto. La historia de John Stuart Mill y Harriet Taylor Mill”, estudio introductorio de *Ensayos sobre la igualdad sexual*, STUART MILL y TAYLOR MILL, Barcelona, Ed. Península, 1973.

RUBIA, *El sexo del cerebro. La diferencia fundamental entre hombres y mujeres*, Madrid, Ed. Temas de Hoy, S. A., 2007.

RUBIO CASTRO. “El feminismo de la diferencia: los argumentos de una igualdad compleja”. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, Octubre-Diciembre 1990, Núm. 70.

RUBIO LLORENTE, “*Constitución y educación: Constitución y economía (la ordenación del sistema económico en las Constituciones occidentales)*”, Madrid, Edersa, 1977.

RUIZ BERRIO, *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970.

RYAN et al. “Gender and age-related differences in heart rate dynamics”, *Journal of the American College of Cardiology*, núm. 24, 1994.

SADKER y ZITTLEMAN. “Single Sex Schools: A Good Idea Gone Wrong?”, *The Christian Science Monitor*, abril 2004, núm. 8.

SADKER, *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*, New York, Ed. Simon and Schuster, 1994.

SALAS GARCÍA. *Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo de centro. Desarrollo integral de la persona*, Vitoria, Ed. EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer, Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, 1997.

SALAZAR BENÍTEZ, “Educación diferenciada por razón de sexo y derecho a la

- educación. Sobre la inconstitucionalidad de la reforma del artículo 84.3 de la LOE”. *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 106, 2016.
- SALOMONE, *Feminist Voices in the Debate over Single_Sex Schooling: Finding Common Ground*, 11, Mich J. Gender & L., 63,65, 2004.
- SALOMONE. “Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación”. *Revista Española de Pedagogía*, año LXV, núm. 238, septiembre-diciembre 2007.
- SALOMONE. “Rich kids, por kids, and the single-sex education debate”. *Akron Law Review*, núm. 34:1.
- SALOMONE. “*The legality of single-sex education in the United States: Sometimes ‘equal’ means ‘different’*”.
- SALOMONE. *Same, Different, Equal: Rethinking Single-Sex Schooling*. Yale University Press, New Haven, 2003.
- SAN ROMÁN GAGO, *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, 1998, Ed. Ariel.
- SÁNCHEZ AGESTA, *Historia del constitucionalismo español*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1955.
- SÁNCHEZ AGESTA, *Sistema político de la Constitución Española de 1978*, Madrid, Editora Nacional, 1980.
- SÁNCHEZ ARCO. “La educación diferenciada en Primaria, ¿se puede llamar coeducación?”. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 2012, vol. 1.
- SÁNCHEZ FÉRRIZ y JIMENA QUESADA, *La enseñanza de los derechos humanos*, Barcelona, Ed. Ariel, 1995.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, “Título I- De los derechos y deberes fundamentales”. https://www.academia.edu/38774922/T%C3%ADtulo_I_DE_LOS_DERECHOS_Y_DEBERES_FUNDAMENTALES?email_work_card=view-paper.
- SANDEL. *Liberalism and the limits of justice*, Cambridge, University Cambridge Press, 1982.
- SANTOS GUERRA (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona, Ed. Graó, 2000.
- SARA-LAFOSSE, CHIRA y FERNÁNDEZ. *Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren*, Lima, Ed. Fondo Editorial PUCP, 1989.

- SAX, “¿Por qué el género importa?”, en VVAA, Coord. VIDAL RODÀ, *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*, Barcelona, Ed. Ariel, 2006.
- SAX, *Why gender matters*, Ed. Doubleday, 2005.
- SCHOEMACHER et al, “Gender affects sympathetic and hemodynamic response to postural stress”, *American Journal of Physiology: heart and circulatory physiology*, núm, 281, 2001.
- SCHRODT. “¿Enseñanza unisex o educación mixta?”. *Ágora IX: modelos alternativos de formación*, Cedefop Panorama series, 51, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2002.
- SEED, (Scottish Executive Education Department; Ministerio de Educación del Ejecutivo Escocés; (UK-SCT)). *Insight 31: Review of strategies to address gender inequalities in Scottish schools*. 2006. Edinburg: Scottish Executive Education Department.
- SHMURAK, *Voices of hope: Adolescent girls at single-sex and coeducational schools*, New York: Ed. Peter Lang, 1998.
- SILVA-PEÑA, “Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile”. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 2010, vol. 15, núm. 35.
- SIMARD, HENDERSON, GILMARTIN, SCHIEBINGER y WHITNEY, *Climbing the Technical Ladder: Obstacles and Solutions for Mid-Level Women in Technology*, Palo Alto, Anita Borg Institute and Clayman Institute, University of Stanford, 2008.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, “Tiempos y espacios para la coeducación” en *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Coord. SANTOS GUERRA, Barcelona, Ed. Graó, 2000.
- SJOBERG. “Young People and science: Attitudes, values and priorities. Evidence from the ROSE project”. Paper presented at the EU’s Science and Society Forum, Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe. 8 a 11 marzo 2005, Bruselas.
- SMAIL, *Cómo interesar a las chicas en las Ciencias de la Naturaleza*, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1991.
- SMITH. “The co-educational/single-sex schooling debate”. *Forum of Education*, vol. 49, núm. 1, abril 1994.
- SMITHERS y ROBINSON. “The paradox of singlesex and coeducational schooling”. Buckingham, Carmichael Press, University of Buckingham, 2006.
- SOLANO-FLORES, CONTRERAS-NIÑO y BACKHOFF-ESCUADERO. “Traducción y adaptación de pruebas: Lecciones aprendidas y recomendaciones para países

- participantes en TIMSS, PISA y otras comparaciones internacionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2, año 2006.
- SOLANO-FLORES, NELSON-BARBER, “On the cultural validity of science assessments. *Journal of Research in Science Teaching*”, 38 (5), mayo 2001.
- SOLÉ TURA y AJA, *Constituciones y períodos constituyentes en España (1808-1936)*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1980.
- SOUTO PAZ. “El derecho a la educación”. *Boletín de la Facultad de Derecho*, 1, 1992.
- SPELMAN, *Inessential Woman: Problems of Exclusion in Feminist Thought*, Boston, M. A. Beacon Press, 1980.
- SPENDER y SARAH, *Learning to Lose: Sexism and Education*, Londres, The Women’s Press, 1980.
- SPIELHAGEN (ed.), *Debating single sex education: separate an equal?*. Ed. Rowman & Littlefield Education.
- SPIELHAGEN y KOHL, “School Choice Or threat to Civil Liberties?”, en SPIELHAGEN (ed.), *Debating single sex education: separate an equal?*. Second Edition: Rowman & Littlefield Education.
- SPIELHOFER, O’DONELL, BENTON, SCHAGEN y SCHAGEN. “The impact of school size and single sex education on performance”, *Berkshire UK: National Foundation of Educational Research*, 2002.
- STABINER, *All Girls: Single-Sex Education and Why It Matters*, Ed. Riverhead Books, 2002.
- STREITMATTER, *Perceptions of a single-sex class experience: Females and males see it differently*, Ed. Routledge, 2002.
- STREITMATTER, *Toward gender equity in the classroom: everyday teachers’ beliefs and practices*, Albany, State University of New York, 1994.
- STUART MILL y TAYLOR MILL, *Ensayos sobre la igualdad sexual*, Barcelona, Ed. Península, 1973.
- STUART MILL, “La sujeción de la mujer”. En *Ensayos sobre la igualdad sexual*, STUART MILL y TAYLOR MILL, Barcelona, Ed. Península, 1973.
- SUÁREZ, “Educación diferenciada en Colombia”, Ponencia del III Congreso Internacional de Educación Diferenciada, 20 y 21 de septiembre de 2012, Bucaramanga. https://www.dropbox.com/sh/4ugljjhpes14x07/AAA-IDEP7Skba3VazVFXa2D4a?preview=ACEDE+Ecuador_Jose+Luis.pdf.

- SUBIRATS MARTORI y BRULLET, *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer, Madrid, 1992.
- SUBIRATS MARTORI y TOMÉ GONZÁLEZ, *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*, Barcelona, Ed. Octaedro, 2007.
- SUBIRATS MARTORI. “¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, núm. 3. 1, 2010.
- SUBIRATS MARTORI. “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 6, sept.-dic.1994.
- SUBIRATS MARTORI. “La coeducación hoy: objetivos pendientes”. Seminario de formación con el profesorado del Proyecto NAHIKO! 1-2. EMAKUNDE, Vitoria, Ed. EMAKUNDE, 2010.
https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formation/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf.
- SUBIRATS MARTORI. “La escuela mixta, ¿garantía de coeducación?”, *CEE Participación Educativa*, núm. 11, 2009.
- SULLIVAN, JOSHI y LEONARD. “Single-sex schooling and academic attainment at school and through the lifecourse”. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 2010.
- SULLIVAN. “Academic self-concept, gender and single-sex schooling”. *British Educational Research Journal*, 35 (2), 2009.
- TIDBALL y KISTIAKOWSKY. “Baccalaureate origins of American scientists and scholars”. *Science*, núm. 193, agosto 1976.
- TIEDEMANN. “Gender-Related beliefs of teachers in elementary school mathematics”. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 2000.
- TORRES DEL MORAL, *Principios de Derecho Constitucional español*, 4ª ed., Madrid, Universidad Complutense, 1998.
- TORRES SAN MIGUEL, “Nuevos retos para la escuela coeducativa. Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general”, *Tabanque Revista pedagógica*, Universidad de Valladolid, 2010, núm. 23.
- TRIVIÑO CABRERA (Coord.), *Mujeres desde contextos espaciales y temporales dispares. Una visión interdisciplinar sobre el género y la condición femenina*, Cádiz, Ed. Diputación de Cádiz, 2009.
- UGALDE GOROSTIZA, ARISTIZÁBAL LLORENTE, GARAY IBÁÑEZ DE ELEJALDE y MENDIGUREN GOIENOLA, “Coeducación: un reto para las escuelas

- del siglo XXI”. *Tendencias Pedagógicas*, núm. 34.
- URRUZOLA. “La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia”. *Revista DUODA Papers de Treball*, 1991, núm. 2.
- VAN DE GAER, PUSTJENS, VAN DAMME y DE MUNTER. “Effects of single sex versus coeducational classes and schools on gender differences in progress in language and mathematics achievement”, *British Journal of Sociology of Education*, núm. 25 (3), 2004.
- VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. “Factores actitudinales determinantes de la vocación científica y tecnológica en secundaria”. *Cultura y Educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje, 21 (3), 2009.
- VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. “La vocación científica y tecnológica de las chicas en secundaria y la educación diferenciada”. *Bordón*, 60 (3), 2008.
- VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. “Patrones actitudinales de la vocación científica y tecnológica en chicas y chicos de secundaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), núm. 50/4, 2009.
- VÁZQUEZ ALONSO y MANASSERO MAS. “Perfiles actitudinales de la elección de ciencias en secundaria según el sexo y el tipo de educación”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 9, núm. 1, 2010.
- VIDAL PRADO, “25 años de libertades educativas”. *Revista de Derecho Político*, UNED, 58-59, 2003-04.
- VIDAL PRADO, “Educación e Igualdad”. Ponencia en el XVIII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España, 11 y 12 de marzo de 2021. <https://www.acoes.es/congreso-xviii/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Texto-discussant-ACE-03032021.pdf>.
- VIDAL PRADO, “Educación y austeridad”. *Revista Jurídica de los Derechos Sociales*, vol. 4, núm. 1, 2014.
- VIDAL PRADO, “Educación y valores superiores del ordenamiento: igualdad y libertad”. *IgualdadES*, núm. 4.
- VIDAL PRADO, “El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas”. *Revista Catalana de Dret Públic*, núm. 44, 2012.
- VIDAL PRADO, “La doble dimensión del derecho a la educación”, en *Derechos sociales y principios rectores: Actas del IX Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España*, Coord. CASCAJO CASTRO, TEROL BECERRA, DOMÍNGUEZ VILA y NAVARRO MARCHANTE, Ed. Tirant lo Blanch, 2012.

- VIDAL PRADO, “Libertad de cátedra de los docentes en la escuela y en la universidad”. *Studi in onore di Maurizio Pedrazza Gorlero*, Ed. Scientifiche Italiane, Nápoles, nov. 2014.
- VIDAL PRADO, “Libertad de cátedra en centros docentes de iniciativa social”. *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 50, 1998.
- VIDAL PRADO, “Libertad de cátedra y organización de la docencia en el ámbito universitario”. *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 84, septiembre-diciembre 2008.
- VIDAL PRADO, *El derecho a la educación en España. Bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas*. Madrid, Ed. Marcial Pons, 2017.
- VIDAL PRADO, *Libertad de Cátedra: un estudio comparado*, Ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2001.
- VIDAL PRADO. “Educación diferenciada y Tribunal Constitucional”. *Revista General de Derecho Constitucional*, Ed. Iustel, núm. 29, abril, 2019.
- VIDAL PRADO. “El diseño constitucional de los derechos educativos ante los retos presentes y futuros”. *Revista de Derecho Político*, UNED, núm. 100, septiembre-diciembre 2017.
- VIDAL RODÀ (Coord.), *Diferentes, iguales, ¿juntos? Educación diferenciada*, Barcelona, Ed. Ariel, 2006.
- VIERHELLER, “Los principales retos de la educación en el siglo XXI”, Ponencia en el 5º Congreso Latino-Americano de Educación Diferenciada, Curitiba (Brasil), 23 y 23 octubre 2015. https://www.researchgate.net/profile/Jaume-Camps-Bansell-2/publication/283459455_La_socializacion_en_las_escuelas_diferenciadas/links/5638bfbc08ae78d01d39ffe5/La-socializacion-en-las-escuelas-diferenciadas.pdf#page=89.
- VIERHELLER, *Educación diferenciada e inclusión escolar en contextos sociales complejos: el caso del colegio Buen Consejo*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.
- VILLAVERDE MENÉNDEZ. “Esbozo de una teoría general de los derechos fundamentales”. *Revista Jurídica de Asturias*, 22, 1998.
- VIÑAO FRAGO, “Educación, jueces y Constitución, 1978-2018 (I). La educación separada por sexos”, *Historia y memoria de la educación*, núm. 11, 2020.
- VON MARTIAL, “Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik 2., korrigierte und überarbeitete Auflage”. *Baltmannsweiler*, 2005.

- VON MARTIAL, *Koedukation und Geschlechtertrennung in der Schule*, Köln, Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft 1987. Traducción de BARRIO MAESTRE, en *Coeducación y educación separada*, Pamplona, EUNSA, 2005.
- VVAA, *Anuario de Derecho a la Educación, 2013*, Madrid, Ed. Dykinson, 2014.
- VVAA, *Derecho Constitucional III. Derechos y libertades*, Madrid, Ed. Colex, 2003.
- VVAA, Dir. ALZAGA VILLAAMIL, *La Constitución Española de 1978 (Comentarios a las Leyes Políticas) III*, Madrid, Ed. Edersa, 1996.
- VVAA, *Legitimidad de los colegios de un solo sexo y de su derecho a concierto en condiciones de igualdad*, Madrid, Ed. Iustel, 2015.
- WELTER, “The cult of True Womanhood, 1820-1860”. *American Quarterly*, Ed. The Johns Hopkins University Press, Vol. 18, núm. 2, part 1, Summer 1966.
- WHITEHEAD. “Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A-level”. *Educational Research*, 38, vol 2, 1996.
- WILKINSON y MARRETT, *Gender Influences in Classroom Interaction*, New York, Academic Press, Inc., 1985.
- WOODY. “Construction of masculinity in California’s single-gender academies”. En *Gender in policy and practice: Perspectives on single-sex and coeducational schooling*, DATNOW y HUBBARD (Eds.), New York, Ed. Routledge and Falmer, 2002.
- YOUNGER y WARRINGTON, “Single-sex classes in co-educational schools”. En MYERS, TAYLOR, ADLER y LEONARD, *Genderwatch: ...still watching. Stoke-On-Trent*, Trentham, 2007.
- ZAMORA BONILLA y URSÚA. “¿Hay una “crisis de vocaciones” científico-tecnológicas? El tránsito de la Enseñanza Secundaria a la Universidad”. Madrid, FECYT, 2004.
- ZAMORA BONILLA. “Un estudio científico sobre la supuesta crisis de vocaciones científicas”. *Apuntes de ciencia y tecnología*, núm. 13, 2004.
- ZAPATA CARDONA y ROCHA SALAMANCA. “Equidad de género en la clase de Matemáticas”. *Revista Científica*, Sección Educación Científica, Bogotá D. C., núm. 19, mayo-agosto 2014.
- ZAZZÓ, *Un grand passage: de l’ecole maternelle à l’ecole elémentaire*, París, PUF, 1978.
- ZILL, COLLINS, WEST y HAUSKEN, “Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States”. National Center for Education Statistics, Statistical Analysis Report, U.S. Department of Education Office of Educational Research and

Improvement, National Household Education Survey, Washington, DC, octubre 1995, NCES 95-280.

ZILL, WEST, "Entering kindergarten: Findings from the condition of education 2000". National Center for Education Statistics, Statistical Analysis Report, U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, National Household Education Survey, Washington, DC, 2001, NCES 2001-035.

ZITTLEMAN, *Making public schools great for every girl and boy. Gender equity in the mathematics and science classroom: confronting the barriers that remain*, Washington, D. C, National Educational Association, 2004.

