

6-16-2004

Education Policy Analysis Archives 12/27

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub



Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 12/27 " (2004). *College of Education Publications*. Paper 489.

http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub/489

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Scholar Commons. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Scholar Commons. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. **AAPE** es un proyecto de [Education Policy Studies Laboratory](#).

Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en el *Current Index to Journals in Education* por ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation y son archivados permanentemente en *Resources in Education*.

Volumen 12 Numero
27

Junio 16, 2004

ISSN 1068-2341

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Educación en Valores y Diferencia Sexual: Realidad y políticas educativas en el contexto español

Isabel Carrillo
Universitat de Vic

Citation: Carrillo, I. (2004, junio 16). Educación en Valores y Diferencia Sexual: Realidad y políticas educativas en el contexto español. *Education Policy Analysis Archives*, 12(27). Retrieved [Date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n27/>.

Resumen

Este artículo analiza para el contexto español las políticas promovidas en los últimos años por el gobierno conservador del partido popular y los cambios que conllevaron la entrada en vigor, en el 2002, de la Ley de Calidad de la Enseñanza. Los mismos

no parecen garantizar la igualdad de oportunidades para las mujeres, pues nos encontramos ante una Ley cuya finalidad es buscar respuestas a los cambios tecnológicos y los criterios de mercado, llegando a afirmarse que las reformas educativas son necesarias para la “revisión, ajuste y mejora”, siendo la “calidad” el mecanismo para “el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico”. A pesar de que la exposición de motivos de la Ley alude al bienestar individual y social –sin explicitar abiertamente el significado que les otorga-, los planteamientos neoliberales de las economías capitalistas se insertan en el discurso y se habla, como se ha indicado, de la necesidad de ajustes que en estas perspectivas no garantizan el avance en la lucha contra la exclusión y la discriminación, dificultando el encuentro de las diferencias, de lo femenino y de lo masculino. El nuevo gobierno socialista, surgido de las elecciones celebradas en el pasado mes de marzo de 2004, forzosamente debe plantear una transición educativa que necesita de medidas urgentes, atrevidas y transformadoras.

Education in Values and Sexual Difference: Reality and Educational Policies in the Spanish Context

Abstract

This article deals with the policies promoted during the *conservati* Spanish government of the *partido* popular and the changes implemented by the 2002 Act of Educational quality and their impact on gender issues, in particular women’s human rights. This article will contend that the Act did not guarantee equality of opportunity for women. The 2000 Act’s objective was to search for solutions to contemporary technological changes and market criteria by implementing an educational reform oriented to “review, adjust and improve the life of schools”. To do so, the conservative government proposed that “quality” was the mechanism to “reach bigger social and economical progress”. This article concludes that the new socialist government, elected in March of 2004, must introduce an alternative model for the current transition, implementing both bold and transforming measures.

1. Derechos humanos, derechos de la mujer. ¿Una realidad política pendiente?

A pesar de los grandes propósitos y retos socioeducativos que el siglo veinte nos anunciaba con insistencia, pudiendo escucharse algunas voces que afirmaban que el siglo veintiuno sería el siglo de las mujeres, hoy seguimos caminando por el nuevo milenio siendo conscientes que la igualdad jurídica conseguida en algunos países, si bien puede parecernos bastante satisfactoria, no lo es tanto en la práctica cotidiana. Día a día nuestro mundo, aquel que hemos ido dibujando, sigue sumergido en problemas que obstaculizan el desarrollo pleno de los derechos humanos para las mujeres y los hombres de cualquier lugar del planeta. Si bien la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres celebrada en Beijing en 1995 supuso un marco abierto para poder debatir esta realidad, profundizando en los planteamientos de la Conferencia de Derechos Humanos de Viena de 1993 -donde

se evidenció la necesidad de que las políticas públicas contemplaran la condición de universalidad e indivisibilidad de los derechos de las mujeres-, las medidas aprobadas por los países participantes en la IV Conferencia siguen estando en un segundo plano, de forma que en el presente los derechos de las mujeres continúan siendo “conculcados sistemáticamente en muchas partes del mundo” debido a “la falta de interés político de muchos gobiernos por efectuar cambios que mejoren la situación de las mujeres” (Note 1). Hoy, por lo tanto, sigue siendo urgente que las agendas políticas y los debates pedagógicos dejen de moverse al compás de lo que marcan las audiencias y puede parecer novedoso, y centren de nuevo su atención en la diferencia sexual, el género y la educación, abriendo espacios que permitan replantearse los modelos reproductivistas y generadores de injusticias.

Cabe tener en cuenta también que, ante la violación sistemática de los derechos humanos de las mujeres, y los problemas no sólo jurídicos sino también éticos que se derivan, no pueden aceptarse promesas que nunca acaban de concretarse, ni la propuesta de fórmulas mágicas, pues el devenir de nuestra historia muestra como las palabras fácilmente se vuelven rígidas, se vacían de significado e incluso pueden caer en contradicciones si el único objetivo es alimentar discursos electorales que, en ocasiones, han ignorado la realidad y se han mostrado alejados de lo cotidiano, del día a día. Además, no podemos ignorar que todo ello acontece en un entorno impregnado por las influencias de un mundo globalizado donde quieren imponerse con fuerza, en todos los ámbitos de vida, los planteamientos ideológicos de una economía capitalista como modelo único de relación y desarrollo, bajo la afirmación de que un elevado nivel material de vida conlleva una alta calidad de vida. Esta concepción sirve de soporte para legitimar, en las sociedades contemporáneas, un modelo de crecimiento acelerado cuyo fin parece ser la mera acumulación constante de objetos, así como un enriquecimiento rápido de minorías de poder. En la carrera de estos sectores económicos se continúa fomentando la división social del trabajo patriarcal-capitalista, recluyendo a la mujer al ámbito privado, y declarando el trabajo doméstico de las mujeres como no productivo, por lo que si no aporta ningún beneficio económico, tampoco puede remunerarse. Al recluir a las mujeres a la esfera privada donde su rol se desenvuelve como amas de casa, y donde su actividad no se incluye como trabajo productivo en los indicadores económicos –por ejemplo en el cálculo del producto interior bruto-, se está dando consistencia y valor a una sociedad clasista donde las mujeres son la colonia inferior de este sistema. (Note 2) La desigualdad en el mundo laboral sigue viva, y así lo reflejan algunos datos relativos a la situación en España, donde el porcentaje de mujeres ocupadas sigue siendo la mitad que el de los hombres, con el agravante de que una gran parte de los empleos femeninos son precarios –el 80% de los contratos a tiempo parcial corresponde a las mujeres-. (Note 3)

En este contexto, uno de los grandes desafíos de las políticas públicas es el tomar plena conciencia, y entender en profundidad, cómo tales planteamientos y prácticas derivan en diversas formas de exclusión y opresión. Es desde el conocimiento y la reflexión ética sobre la situación de la mujer, su ser y su estar en el mundo, desde donde pueden generarse espacios de resistencia efectiva que, mediante diferentes acciones jurídicas, económicas, educativas..., permitan superar un pensamiento único y hegemónico, demasiado viciado por los parámetros y dominios androcéntricos y sexistas, donde el hombre -lo masculino- es la medida de todas las cosas, perpetuando su poder de centralidad y referencia con métodos que

quieren mantener a las mujeres inmovilizadas en una situación de inferioridad, de subordinación y de explotación. En este pensamiento, no puede cuestionarse la percepción de que el mundo es y debe continuar siendo masculino -dada la consideración de inferioridad natural de la mujer-, pues ésta “nacida para fabricar hijos, desvestir borrachos o vestir santos, ha sido tradicionalmente acusada, como los indios, los negros, de estupidez congénita. Y ha sido condenada, como ellos, a los suburbios de la historia. La historia oficial de las Américas sólo hace un lugarcito a las fieles sombras de los próceres, a las madres abnegadas y a la viudas sufrientes: la bandera, el bordado y el luto” (Note 4). Reescribir la historia y construir otras formas de vida más justas y equitativas exige un mayor compromiso que permita romper con los muros de silencio para, entre otras medidas, denunciar sistemas políticos autoritarios y sistemas judiciales inoperantes que permiten la impunidad, y para reclamar el cambio legislativo y de aquellas normas culturales discriminadoras que justifican y alientan las continuadas prácticas de violencia de género, la tortura y malos tratos basados en la identidad sexual, la mutilación genital femenina, la prostitución y el tráfico de niñas y mujeres, la explotación laboral de la mujer desde la infancia, el absentismo y abandono escolar de las niñas... Estas acciones, que por formar parte de nuestro cotidiano dejan de centrar nuestra atención, deben ser erradicadas.

Urge, de este modo, un planteamiento político local/global que articule y considere la multidimensionalidad de una realidad que se nos presenta atomizada con el fin de simplificar los problemas e ignorar la complejidad que los envuelve. La exclusión y las desigualdades, si bien pueden y deben entenderse desde su contextualización, tienen raíces y efectos similares de carácter universal, por lo que es necesario no olvidar que lo universal se ha vuelto singular, porque cada singular es parte y parcela del universo. Lo concreto es el universo terrestre, dentro del cual vivimos, nos movemos y existimos. (Note 5) No podemos ignorar que mujeres y hombres compartimos la misma humanidad básica, y sin embargo se ha invisibilizado, durante milenios, el ser femenino, por lo que la mujer ha tenido que vivir una existencia a veces clandestina, otras olvidada, y frecuentemente despreciada e infravalorada, quedando atrapada por los prejuicios y los estereotipos sexistas. De igual forma se ha de evidenciar que la lucha por superar las desigualdades derivadas de la diferencia sexual y la construcción del género es, ha de ser, una lucha social, y no tan sólo de todas y cada una de las mujeres, sino también de todos y cada uno de los hombres. Sin embargo, la responsabilidad y el compromiso social de la ciudadanía necesita también de la regulación jurídica que posibilite el marco para el reconocimiento real de los derechos de las mujeres, así como de otras políticas de los organismos internacionales y de los gobiernos nacionales que no sólo planteen principios ideológicos abstractos, o propuestas vacías de contenido, sino que establezcan recomendaciones y pongan en práctica programas y medidas contra la discriminación por razón de sexo.

En el contexto español la creación en 1983 del Instituto de la Mujer fue una iniciativa muy positiva y esperanzadora del gobierno socialista que supuso el reconocimiento de la necesidad de construir la igualdad de género, al mismo tiempo que se iba definiendo la democracia en España después de largos años de dictadura y autoritarismos. Al vaivén de los avatares políticos y económicos, el Instituto de la Mujer propuso, en 1987, medidas que implicaban la actuación complementaria –y de difícil puesta en práctica- de diversos Ministerios para el desarrollo de un Plan para la Igualdad de Oportunidades. Los resultados de las

últimas elecciones celebradas en marzo de 2004, han retornado un gobierno socialista que, entre las primeras medidas urgentes, plantea la creación de una Secretaria General de Políticas de Igualdad –dependiente del Instituto de la Mujer-, así como una delegación específica del Gobierno para temas relacionados con la violencia hacia las mujeres. Cabe pensar si estas propuestas quieren alejarse de las políticas neoliberales de privatización y reducción del presupuesto social y educativo desarrolladas por los gobiernos conservadores, políticas que no han solucionado las problemáticas ni la situación de las mujeres, sino que han profundizado en su permanencia.

Positivo también fue la creación en las Comunidades Autónomas de otros Institutos de la Mujer -dependientes de los Gobiernos Autónomos respectivos- que han ido estableciendo sus propios planes para la igualdad. Por ejemplo, en el caso de la Comunidad de Catalunya, el Estatuto de Autonomía en su art. 9.27 determina que corresponde al Gobierno de la Generalitat de Catalunya la competencia exclusiva en materia de promoción de la mujer. Por Decreto 25/1987, de 29 de enero, se creó la Comisión Interdepartamental de Promoción de la Mujer, con el objetivo de promover la igualdad de derechos y la no discriminación entre mujeres y hombres, así como la participación equitativa de la mujer en la vida sociocultural, económica y política. Desde 1989, a través del Institut Català de la Dona, se han venido proponiendo –pues complejo es su desarrollo- planes para la igualdad de oportunidades, poniendo especial énfasis en los procesos de prevención, sensibilización y formación (Note 6). El Parlamento de Catalunya creó, en diciembre de 2003, la Comisión Permanente de Legislatura para los Derechos de la Mujer.

En otras comunidades como en la Comunidad de Castilla-La Mancha, el Gobierno Autonómico ha promovido iniciativas pioneras e impulsoras de cambios legislativos en temas y problemáticas concretas que centran la atención en el presente, como es el caso de la Ley 5/2001, de 17 de mayo, de Prevención de Malos Tratos y de Protección de las Mujeres Maltratadas. La exposición de motivos de dicha Ley reconoce explícitamente la implicación necesaria de los Gobiernos en dicha problemática: “La violencia contra las mujeres ha de ocupar a los Jueces como delito grave que es, pero, además, es un asunto de Gobierno que exige políticas activas e iniciativas concretas. La lucha efectiva que padecen las mujeres debe desarrollarse en el espacio de la vida pública, porque se trata de una flagrante violación de los derechos humanos (...)” (Note 7). Esta Ley es un ejemplo de concreción de aquello que establecen los Planes para la Igualdad de Oportunidades, sin embargo las medidas son aún demasiado fragmentarias, y un tanto aisladas, dada la complejidad de las problemáticas que viven las mujeres y de los contextos diversos donde acontecen, pero también debido a que políticamente los gobiernos no abordan de forma integral la realidad de las mujeres. Se proponen planes para erradicar la discriminación y las desigualdades, pero parece que sólo a golpe de sucesos cambian las leyes sin que ello incida en la transformación real de las prácticas. (Note 8) ¿Cómo garantizar políticas integrales que lleven a una aplicación objetiva del marco jurídico?; ¿cómo erradicar la discriminación laboral o la violencia de género –temas presentes en los debates electorales españoles- y demás situaciones de vulneración de los derechos humanos, cuando la mujer sigue siendo vista más como un objeto de propiedad que como una persona de derechos con identidad y autonomía?

No podemos obviar tampoco que las políticas públicas eluden en sus discursos y en

sus prácticas el hecho de que, en los últimos años, las grandes fracturas provocadas por el aumento de las desigualdades y de la pobreza ha afectado con mayor crudeza a la población femenina -junto con la población infantil-. Así lo pone de manifiesto el Observatorio de la Pobreza en la Comunidad Autónoma de Catalunya que, en sus informes indica el aumento de la pobreza entre las mujeres de más edad, especialmente las que viven solas, pero también aumenta entre mujeres jóvenes o de edades intermedias con hijos e hijas que están bajo su responsabilidad. A ello se suma otro grupo de mujeres, las procedentes de migraciones, que llegan a España buscando nuevas expectativas de vida, pero que sin embargo se ven abocadas –sobretudo cuando no tienen regularizada su situación- a la marginación social. Se señala también que el diagnóstico de las políticas públicas, y su impacto sobre el volumen de la pobreza, no es optimista, con el agravante de que la pobreza ha estado, y está, prácticamente ausente de los debates políticos, económicos y sociales. ¿Cómo reconocer esta problemática en una sociedad que se define como sociedad del bienestar? Las políticas neoliberales de privatización y reducción del presupuesto social y educativo, desarrolladas por el gobierno conservador del partido popular, lejos de paliar estas problemáticas, las aumentaron. Si la inversión pública está ausente de las políticas de igualdad social, el mercado tampoco resulta un mecanismo óptimo al moverse, exclusivamente, hacia la búsqueda de rendimientos y beneficios económicos, y no en su justa distribución.

Cabe preguntarse también, a la luz del Informe 2003 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, qué lectura podemos hacer de los índices de desarrollo humano que clasifican España entre los países con un desarrollo humano alto. Una lectura rápida y superficial de los datos numéricos del informe puede llevar a interpretaciones erróneas de la realidad y de las problemáticas de las mujeres en España, pues no nos indica nada respecto al aumento de la pobreza entre las mismas, ni al hecho de que una sociedad no discriminadora es indicador de un alto desarrollo humano (y no al contrario). Al mismo tiempo un simple dato numérico puede ser utilizado de forma perversa por sectores de poder para reafirmar las políticas privatizadoras, de control y exclusión, pues puede argumentarse que si España ocupa un puesto relevante es debido a la aplicación de dichas políticas. Cabe detenerse también en otro de los indicadores del desarrollo humano, la educación, cuyo índice se sitúa en un 0'97. Dado un resultado tan elevado, ¿qué le ocurre al sistema educativo español?; ¿qué modelos educativos perviven y perpetúan una enseñanza que no rompe con la exclusión?; ¿en qué valores se educa, o no, para que siga viviéndose la vulneración de los derechos de las mujeres?. Estas preguntas llevan a plantear la necesidad de que los debates y las políticas sociales se vinculen y relacionen estrechamente con los discursos y las políticas educativas. Es urgente priorizar los procesos formativos, pues ¿cómo cambiar las prácticas sin una formación de la ciudadanía?; ¿cómo construir principios éticos democráticos y basados en los derechos humanos que orienten las relaciones, si éstos son ignorados en los procesos educativos?; ¿cómo, en definitiva, educar en valores para romper con las desigualdades, es decir, cómo educar en la igualdad y en la diferencia?

2.Educación en valores y diferencia sexual en las políticas educativas del contexto español

En una descarga de responsabilidades los discursos políticos exigen de las

ciudadanas y de los ciudadanos mayor implicación para resolver las problemáticas de nuestro contexto de vida. Sin embargo, la conciencia de que todas y todos somos sujetos actores de la realidad, y por lo tanto responsables de su perpetuación o de su transformación, no debe eximir a los gobiernos de promover políticas educativas que permitan impulsar el cambio de valores y de normas sociomorales, de formas de hacer discriminadoras e injustas que se dan en el ámbito público y en el ámbito privado. En este sentido, es posible pensar en la educación como un espacio político y éticamente beligerante que no se aísla del mundo, sino que parte del mismo para replantearse de forma constante y dinámica las relaciones de justicia, de libertad, de igualdad y de solidaridad entre mujeres y hombres, oponiéndose y rechazando las posiciones que justifican la exclusión social y la discriminación que la mujer padece desde la infancia, a pesar de las conquistas de los movimientos feministas en todo el mundo. Pero además, pensar la educación desde una perspectiva de justicia social que contempla la diferencia sexual no sólo es justificable, sino necesario, y por ello debe llevar a preguntarse porqué las prácticas educativas no han encontrado los mecanismos para traducir los principios legislativos que propugnaban la no discriminación por razón de sexo y la igualdad a través de procesos de coeducación en las escuelas y en otros espacios formativos (Note 9).

Constatamos que, como en otros ámbitos, el marco jurídico ha sido, y continua siendo, requisito imprescindible, pero no garantía suficiente, para el cambio de las instituciones educativas y de lo que en ellas acontece. Parece necesario también que, paralelamente, se garanticen los procesos de formación y concienciación no sólo de los docentes, sino también de la clase política y de los diferentes colectivos sociales para que se pueda avanzar a un mismo ritmo. Cambiar la práctica educativa exige un cambio de actitudes y de valores donde surja una nueva mirada para el encuentro de las diferencias, de lo femenino y de lo masculino, descubriendo la existencia del mundo como valor, como construcción colectiva de lo justo, y sentirse así corresponsables –mujeres y hombres- del futuro personal y de toda la humanidad. (Note 10) Desde este enfoque la educación debe mostrar su dimensión ética y valorativa para desvelar la sensibilidad y el compromiso que permiten revelarse ante un mundo mutable, desigual, lleno de injusticias y desequilibrios. Revelarse supone no sólo creer que es posible imaginar otras formas de vida donde los derechos humanos no sean meras palabras, sino que requiere también actuar desde la comprensión que es urgente compartir para poder convivir y construir un mundo más pacífico y sostenible. La educación en valores, fundamentada en los derechos humanos, se convierte así en eje y motor de los procesos formativos desde la infancia.

Sin embargo, tales planteamientos no son posibles si en el contexto institucional, y en la vida cotidiana de las escuelas, no se encuentran espacios para pensar los procesos educativos que se desarrollan, y para analizar de qué forma se están construyendo relaciones de justicia respetuosas con las diferencias, o se están promoviendo relaciones limitadoras de las identidades diversas (Note 11). En este sentido, la reflexión de las prácticas educativas debe considerar de qué forma la escuela configura el pensar y el sentir de las personas, y cómo transmite patrones culturales que llevan a actuaciones que reproducen modelos androcéntricos y sexistas, o por el contrario rompen con tales concepciones para plantear otras formas de relación y de vida basadas en la igualdad desde el respeto de las diferencias. Analizar la realidad es imprescindible para poder pensar una educación

global que, desde una perspectiva contextualizada y crítica, rompa con las actitudes y las formas de actuar que inferiorizan a la mujer y la recluyen en espacios considerados como menos significativos en la esfera pública, cuando no la invisibilizan, la excluyen de las expectativas de éxito o la someten a rituales, bromas y rumores sexistas.

En el presente cabe tener en cuenta que, a pesar de los logros teóricos de las perspectivas coeducativas -fundamentadas en el “feminismo de la igualdad” o el “feminismo de la diferencia” (Note 12)-, perviven escenarios donde día a día se sigue representando un orden simbólico que mantiene diferencias que justifican la desigualdad entre mujeres y hombres. Así, si bien la escuela impulsa procesos de innovación y de cambio, también es cierto que sigue cumpliendo una de las funciones para las que fue creada, la reproducción del orden social establecido, recreándolo y fortaleciéndolo. De este modo vivimos en la contradicción de que la educación sigue reproduciendo aquello que los discursos teóricos rechazan y pretenden eliminar. Pero además, en algunos contextos, se produce la paradoja que la educación tanto en su discurso, como en sus prácticas, instituciones y procesos, ha ocultado los rostros más auténticos de la realidad económica, social, política y cultural. Ha ocultado más de lo que ha desvelado, y ha contribuido más al orden injusto que a la vida justa y digna de la mayoría de seres humanos. Observar la realidad teórica y práctica del sistema educativo, también requiere de miradas concretas que lleven a revisar la cultura escolar en general, y los elementos que en ella se entrelazan. (Note 13) En este sentido, si se analizan por ejemplo los contenidos curriculares, se detecta la necesidad de desnudarlos de una visión androcéntrica heredada de los filósofos griegos que establecieron los ámbitos del saber dignos de ser estudiados generación tras generación. Si bien se ha superado su desprecio por la tecnología y la aplicación, no ha ocurrido así con otros aspectos del conocimiento, especialmente aquellos relativos a las situaciones y los conflictos del ámbito privado y, en general, a todo lo que está relacionado con la vida cotidiana. Aún hoy, en nuestro contexto, pese a que la legislación educativa en su declaración de principios defiende la igualdad y la no discriminación por razón de sexo, las dicotomías entre lo público –identificado con el mundo de lo científico y de lo cognitivo, siendo patrimonio masculino-, y lo privado –identificado con el mundo de lo cotidiano y de lo afectivo, siendo patrimonio femenino-, siguen impregnando un currículum que gira en torno a lo racional e ignora la dimensión emocional. (Note 14) Lo expuesto conlleva el romper con los enfoques que inferiorizan, subordinan o separan a la mujer, para convertir las diferencias basadas en la dominación, en el reconocimiento de las diferencias basadas en el respeto a identidades diversas. Se trata, además, de evidenciar como la construcción cultural del género no es permanente, sino que varía en el tiempo y en el espacio, y por lo tanto, la consideración de que únicamente hay dos géneros en la especie humana -igual a dos sexos-, y que los géneros deben estar jerarquizados -ya que la historia construida expone que por naturaleza el masculino es superior al femenino-, puede y ha de cambiarse.

A la luz de las anteriores consideraciones se ha de pensar de nuevo en la educación en valores desde una perspectiva crítica y comprometida, una educación que no olvide que la interpretación cultural del género es esencial para la conformación de la identidad de cada persona, una identidad que se va definiendo mediante la trama de relaciones en la que el ser humano se integra desde su nacimiento. (Note 15) Sin embargo las metodologías transmisivas y acríticas, que

desvinculan los contenidos de aprendizaje de la realidad, hacen difícil romper con los modelos de identidad que se otorga a ambos sexos y, consecuentemente, con las relaciones de dominación y poder que conllevan. Algunas voces proponen reconocer la diferencia sexual en la educación como un primer paso para transformar una escuela donde, de forma oculta o explícita, inconsciente o consciente, perviven demasiados vestigios de actitudes y actuaciones sexistas que se vienen perpetuando desde la conformación de un sistema escolar moderno que, a partir del siglo dieciocho, si bien permite plantear abiertamente el debate acerca del derecho de la mujer a la educación, no cuestiona una diferenciación de roles que lleva a establecer también la diferencia de modelos educativos, enfoque que posteriormente no logran deshacer plenamente las escuelas mixtas.

En España es a partir de la Ley General de Educación de 1970 que puede desarrollarse legalmente la escuela mixta (Note 16), paso imprescindible para que en los años 80 y 90 se avanzara en nuevas propuestas legislativas que abrieron el espacio a experiencias coeducativas que, si bien han sido significativas y alentadoras, no han podido tampoco desvincularse totalmente de las herencias del pasado. Promovida por el gobierno del partido socialista, en 1990 entró en vigor la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuyos principios implicaban cambios relevantes tanto en la estructura como en el contenido, poniendo especial atención a los enfoques psicopedagógicos basados en las teorías cognitivas, el aprendizaje global, significativo y funcional, y la construcción progresiva del conocimiento atendiendo al perfil de cada persona y al contexto de vida. En dicha Ley adquiere una importancia relevante la educación en valores, siendo ésta una de las finalidades globales y transversal en un currículum que ha de tener en cuenta la diferencia sexual. Así, se señala: “El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. En la educación se transmiten y ejercen los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. (...) La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.” (Note 17) Si bien esta declaración de principios del preámbulo de la Ley no garantiza su práctica, cabe señalar que permitió abrir el espacio para emprender acciones centradas en la eliminación de la discriminación por razón de sexo en la educación. Durante la década de los 90 se desarrollaron planes de formación permanente del profesorado y asesoramientos a escuelas que se planteaban un proceso de reflexión-acción para cambiar una realidad que perpetuaba las desigualdades; el trabajo con las asociaciones de madres y padres inició el camino de la sensibilización en el ámbito familiar respecto el género construido, la revisión de los roles y la responsabilidad compartida; grupos de investigación de las universidades españolas se centraron en estudiar en profundidad las características de la desigualdad educativa por razón de sexo, evidenciando la persistencia del

sexismo en las relaciones, los materiales educativos, los planes de orientación profesional, las instancias públicas...; se crearon premios para editoriales y autoras y autores con una orientación no sexista; se puso de relieve la trayectoria de los movimientos feministas, y se desarrollaron trabajos para reconstruir la historia y visibilizar las aportaciones de las mujeres en las diferentes áreas de conocimiento. Estas acciones fueron y son un ejemplo del convencimiento de diferentes colectivos y profesionales de que es necesario promover políticas públicas para la igualdad de oportunidades, para hacer real los derechos humanos de todas las mujeres y de todos los hombres. Si bien los logros del trabajo realizado pueden constatarse, también es cierto que en estos primeros años del siglo veintiuno no todas las actuaciones han tenido los efectos esperados, ya sea por falta de un apoyo continuado de las administraciones públicas, o bien porque el camino hacia el cambio de actitudes y la construcción de los valores de libertad, igualdad y solidaridad entre todas las personas es arduo y, en ocasiones, demasiado lento. Persistir y creer en la educación como espacio de transformación requiere de ciertas dosis de utopía, pero también de marcos ideológicos y de políticas continuadas que no sólo se muevan en períodos electorales o bajo la presión de informes que evidencian la permanente situación de injusticia que viven las mujeres. Además, debe tenerse en cuenta que las actuales formas de discriminación y marginación por razón de sexo parecen ser más sutiles, ya que en las sociedades modernas globalizadas no se evidencia discriminación en el acceso a la educación, y los resultados escolares obtenidos por las jóvenes y los jóvenes apenas difieren –incluso algunos estudios reflejan resultados superiores en las chicas-. No obstante resulta que hombres y mujeres con la misma cualificación académica obtienen posiciones sociales y remuneraciones distintas por su trabajo. Es decir, las consecuencias del sexismo educativo han de ser buscadas probablemente en la internalización de unas pautas de género diferenciadas, que comportan distintos tipos de expectativas y posibilidades según el sexo conllevando una jerarquización de los individuos. (Note 18)

En este contexto la entrada en vigor de Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Enseñanza (LOCE) planteó regresiones relevantes en los logros y avances conseguidos respecto a una educación para la igualdad y para la democracia. Sin debate, y con el desprecio a las opiniones y argumentos de diversos partidos políticos, del colectivo docente y de estudiantes, el anterior gobierno conservador del partido popular aprobó, utilizando su mayoría en el Congreso de Diputados, una Ley que plantea demasiadas dudas e interrogantes. Las justificaciones esgrimidas para imponer esta Ley se centraron en evaluaciones del sistema educativo que supuestamente revelaban “deficiencias en el rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural (...) Así, una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y abandona el sistema sin titulación ni cualificación. Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias (...)” (Note 19). Se alude también a las carencias de conocimientos de lengua y matemáticas; al deterioro del clima de convivencia en los centros y en las aulas; al desprestigio de la función docente y la falta de competencias exclusivas de la dirección para tomar decisiones en relación al funcionamiento del centro. Estos parecían ser los graves problemas provocados por la LOGSE, una Ley que, según las anteriores justificaciones, no había aportado ningún beneficio, al contrario, se la culpabilizaba de haber desacreditado la educación, por lo que los cambios

legislativos aprobados se justificaron bajo la necesidad de establecer nuevas directrices para conseguir la “calidad” y la “excelencia”. (Note 20)

Los cambios de la LOCE no se centran en la estructura general del sistema educativo, sino en las enseñanzas de régimen general y en los modelos educativos pues, a través de los contenidos y de los enfoques psicopedagógicos que se pongan en práctica, es como se pretende modelar al alumnado que deberá someterse a una autoridad cuyo mecanismo es la jerarquía que otorga valor a la obediencia. En estos planteamientos ya no cabe un modelo educativo comprensivo y procesual, que ordenaba las enseñanzas desde la educación infantil hasta la formación universitaria, un modelo no sólo centrado en las áreas de conocimiento, sino en el aprendizaje para la reflexión ética y la comprensión del mundo y de sus problemáticas, un aprendizaje para la vida y el ejercicio de la democracia en una sociedad plural y diversa donde se enfatizaba la educación en valores, la igualdad y el respeto de las diferencias, rompiendo con los enfoques únicamente reproductores y memorísticos. No se puede afirmar que los principios de la LOGSE lograran una aplicación real y efectiva, pero tampoco podemos acusarla de problemáticas que escapan a sus principios, teniendo en cuenta, además, que no se pusieron todos los recursos necesarios por lo que respecta a las infraestructuras o el apoyo a la formación docente y a las familias. Así, ignorando la realidad, rechazando todo lo que pudiera resultar herencia del gobierno socialista, y en el delirio político de ocupar un lugar en la historia, se promulgó la controvertida Ley de Calidad de la Enseñanza, calidad que se conseguiría, supuestamente, gracias al esfuerzo de algunos de sus protagonistas –el alumnado-, pero no de la Administración Pública –considerando el bajo presupuesto educativo-. De esta forma se llega a afirmar que el esfuerzo es la herramienta fundamental, el valor que garantiza el aprendizaje y el que permite obtener titulaciones de prestigio. En esta carrera individual y competitiva basada en el esfuerzo es necesario el control, y aquí sí que la Administración se proponía intervenir estableciendo mecanismos basados en la superación de múltiples pruebas para distinguir claramente lo que se sabe de lo que no se sabe, aquella persona que se ha esforzado de la que no (Note 21). Establece también la Ley los caminos a seguir para quien, con su esfuerzo, permite aumentar la calidad de la enseñanza, y para el alumnado que la dificulta al no esforzarse. Los itinerarios y los grupos diferenciados son las medidas para la calidad, afirmándose que tales medidas son la garantía para la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación. Sin embargo, la educación como derecho se reconoce al considerarla un artículo de primera necesidad –utilizando así el símil con la terminología del mercado económico-, pero no se explicita que también es un servicio público, quizás porque el propio Gobierno consideraba que el mejor camino para conseguir la calidad es, junto al esfuerzo individual, la privatización –se oculta que la enseñanza privada en España es más del doble de la que existe en Europa, y no por ello goza de más calidad-. Resultan cuestionables también los planteamientos de la Ley respecto a la enseñanza de la religión, en detrimento de la educación y la reflexión ética fundamentada en valores morales universales. Quizás amparándose en una determinada interpretación de la Constitución (Note 22) y en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado entre la Santa Sede y el Estado Español en 1979, el gobierno conservador del partido popular quiso imponer la religión católica como materia obligatoria y evaluable en la enseñanza pública (Note 23). Con ello la educación en valores en una sociedad democrática se desdibuja bajo enfoques uniformes que niegan el valor de la multiculturalidad y no se cuestionan la discriminación de la mujer que

prevalece en algunas religiones. Lejos queda la configuración de una escuela pública aconfesional, que no significa neutral, pues su posicionamiento beligerante debe quedar explícito en los principios éticos universales que se defienden. La presencia de la ética, de la reflexión sobre los valores de nuestras sociedades, se diluye en la LOCE, ignorando que la democracia nos abre el espacio para el encuentro y el diálogo intercultural de mujeres y hombres. Así se destierran las posibilidades de una educación en valores en una sociedad que debe definirse por su diversidad.

Nos encontramos, pues, ante una Ley cuya finalidad es buscar respuestas a los cambios tecnológicos y los criterios del mercado, llegando a afirmarse que las reformas educativas son necesarias para la “revisión, ajuste y mejora”, siendo la “calidad” el mecanismo para “el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico”. A pesar de que la exposición de motivos de la Ley alude al bienestar individual y social –sin explicitar abiertamente el significado que se le otorga-, los planteamientos neoliberales de las economías capitalistas se insertan en el discurso y se habla, como se ha indicado, de la necesidad de ajustes que, en estas perspectivas, no garantizan el avance en la lucha contra la exclusión y la discriminación, al contrario, aleja de la posibilidad de construir sociedades que partan del reconocimiento y la realización efectiva de los derechos inalienables de las mujeres y de los hombres, derechos que permiten a cada ser humano reconocerse como ciudadana y ciudadano a nivel local y universal. De la lectura del texto se observa también, como se ha indicado, la notable desvirtuación de la educación en valores y en derechos humanos: ¿cómo mujeres y hombres pueden aprender a dialogar y a convivir si se arremete contra el modelo de escuela participativa?; ¿cómo incidir en los procesos de socialización y construcción de la identidad en las primeras edades si se infravalora la educación infantil recludiéndola a la “atención educativa y asistencial” -acaso esta etapa no es base formativa fundamental para el desarrollo y aprendizajes posteriores-?; ¿cómo educar en la diferencia y garantizar la igualdad de oportunidades si se convierte la educación secundaria en una etapa selectiva, retornando al elitismo y dando valor a los centros clasistas?; ¿por qué se eluden los contenidos de interés social y humano, especialmente los más controvertidos y que plantean conflictos de valores –como son las problemáticas de las mujeres-, y se defiende la memorización y la acumulación de fechas y datos sin posibilidad de crítica y de cuestionamiento?. Las preguntas se multiplican ante una Ley donde se fomenta el saber competir y los principios del neoliberalismo se convierten en fines a alcanzar, ignorando, como no, las necesidades diferenciales y los problemas de la infancia y la adolescencia. El fracaso escolar, que conlleva la marginación y exclusión del sistema, acaba siendo una mera cuestión de esfuerzo personal, fomentándose así el sentimiento de culpa. Igual de preocupantes son algunas opiniones que relacionan dicho fracaso con la desestructuración familiar, llegando al sarcasmo de afirmar que ésta se debe a la participación de las mujeres –las madres- en la vida pública. El texto legislativo parece llevarnos a graves retrocesos del sistema educativo al potenciarse, bajo la búsqueda de los supuestos valores de excelencia y calidad, las desigualdades, no sólo por razón de sexo, sino también por indicadores relacionados con el nivel social, la étnia, el lugar de procedencia o el contexto de vida. Lo que rige en la LOCE son los valores (contravalores) de un mercado capitalista privatizado, selectivo y excluyente. Sin embargo, la única manera de contrarrestar los efectos de esta Ley es negarse a la lógica de la exclusión, porque en la verdadera educación la exclusión de las diferencias sí que lleva al fracaso. Y negarse a la

exclusión exige priorizar la educación en derechos humanos y en valores democráticos en las escuelas públicas. Este es el reto que debe afrontar en el presente el nuevo gobierno socialista. Los compromisos electorales asumidos han llevado a plantear, en los primeros momentos tras las elecciones, la necesidad de paralaizar y/o replantear dicha Ley. Sin embargo el reto es mucho más profundo, pues estamos ante una transición educativa donde urgen medidas atrevidas y transformadoras. Medidas, por una parte, que consideren el aumento del presupuesto social y educativo olvidado en los últimos años. Por otra parte son necesarios los procesos de análisis y diagnóstico de nuestras realidades para clarificar y entender la verdadera dimensión de los problemas de las mujeres, valorando las nuevas necesidades educativas que se derivan de la diferencia sexual y del género construido. Necesariamente la mal llamada Ley de Calidad de la Enseñanza deberá pasar a la historia, pues no sirven retoques que maquillen una Ley que se aprobó sin diálogo ni consenso. Esto no significa que deba retornarse a la LOGSE, pues si bien cabe reconocer sus logros, también plantea sus limitaciones respecto a una educación para la igualdad y la diferencia. Urge, en estos momentos, superar la implantación de un currículum que ha derivado en demasiado tecnocrático impidiendo su conexión con la realidad y con la vida. Necesario también es la revisión de los planes de formación docente y la consideración que en ellos se hace respecto a la diferencia sexual y a la educación en valores. De igual forma necesita superarse el uso de libros de textos que, si bien pueden ser guías útiles, pueden derivar en cierto encorsetamiento y homogeización, ignorando las realidades diversas. Además, en demasiadas ocasiones han llevado a reducir la educación en valores a clases –más o menos transmisivas o deliberativas-, en detrimento de un aprendizaje basado en la experiencia de convivir, de participar, de cooperar, de compartir... Las políticas educativas deben dar respuesta a los problemas de nuestras sociedades, y ello exige un mayor compromiso que posibilite los cambios legislativos y de aquellas normas culturales que discriminan y condicionan la vida de las mujeres. Las políticas han de avanzar en la igualdad entre mujeres y hombres, reconociendo los derechos de ambos y aplicando medidas diferenciales que permitan suprimir o corregir desigualdades de hecho que en diferentes ámbitos viven las mujeres. Y se trata también de superar la creencia que la igualdad formal ha sido suficiente garantía para la igualdad material, pues la realidad nos desmiente día tras día dicha creencia.

3.A modo de conclusión

No silenciar la historia y las políticas desarrolladas y vigentes, al mismo tiempo que se evidencia y da valor a los logros y al camino recorrido; salir de la apatía y mostrar interés por el presente, por el mundo que vivimos y del cuál también somos protagonistas; y pensar en los retos del futuro con ciertas dosis de utopía, son requisitos necesarios para definir políticas y proyectos educativos donde sea posible, desde la responsabilidad y el respeto, la construcción de identidades individuales y colectivas que rompan con los estereotipos y los prejuicios que excluyen y oprimen a las mujeres. La educación muestra, de este modo, su dimensión ética y política, y se dibuja como práctica social transformadora, como espacio para idear formas de vida más humanas y esperanzadoras. En este sentido es posible pensar en nuevos tiempos revolucionarios, en nuevas formas de revelarse y resitir, sin olvidar que las “fuerzas que impulsan a los pueblos, que son los verdaderos constructores de la historia, determinadas por las condiciones

materiales de su existencia y la aspiración a metas superiores de bienestar y libertad, que surgen cuando el progreso del hombre en el campo de la ciencia, de la técnica y de la cultura lo hacen posible, son superiores a la voluntad y el terror que desatan las oligarquías dominantes. Las condiciones subjetivas de cada país, es decir, el factor conciencia, organización, dirección, puede acelerar o retrasar la revolución (...), cuando las condiciones objetivas maduran, la conciencia se adquiere, la organización se logra, la dirección surge y la revolución se produce.” (Note 24) Así, la revolución educativa se producirá cuando se asuma la responsabilidad y el compromiso de romper con la paralización, y se promuevan acciones de oposición y rechazo a las injusticias de nuestro mundo, acciones conscientemente fundamentadas en la sensibilidad y en la razón dialógica. El siglo veintiuno es tiempo para pensar la diferencia sexual, el género y la educación en valores desde un posicionamiento crítico que nos vincula a la realidad y nos permite descubrir aquello que nos somete y lo que nos libera, y ello con la mirada puesta en la ideación creativa de nuevas soluciones a las problemáticas de las mujeres y de los hombres.

La educación se aleja así de enfoques que ignoran los procesos y miden los resultados en términos de eficacia y rentabilidad económica. No se trata de participar en carreras cuya competitividad por ocupar el primer lugar impide detenerse para percibir y pensar los problemas reales de nuestra época. Lo que debería importar, y centrar la acción educativa, es el poder recuperar la dimensión humanizadora, aquella que permite a cada persona ser más justa y más solidaria consigo misma y con las otras personas. La educación deviene, así, un espacio para potenciar el desarrollo moral de sociedades que tengan en cuenta las necesidades humanas más profundas de las mujeres y de los hombres; para pensar que todos los seres humanos tienen derecho a imaginar otras formas de vida donde los derechos humanos, y los valores que los orientan –libertad, igualdad, solidaridad-, sean una realidad para todas y todos; y para promover procesos donde todas las personas comprendan y sientan la necesidad de compartir para poder entenderse y convivir democráticamente. Se trata, en definitiva, de superar desde el encuentro dialógico de miradas diversas los problemas morales del pasado y del presente, y construir un mundo más pacífico y humano donde sean posibles las relaciones de igualdad y afectividad. Es en este sentido que las nuevas propuestas políticas deben partir del principio que no es posible una educación en la igualdad entre mujeres y hombres si se niega la diferencia, es decir, las identidades diversas. Educar en el valor de la igualdad significa, por tanto, reconocer la diferencia sexual y deconstruir el género que divide y jerarquiza, excluye y discrimina a las mujeres. Pero además, la expresión de los valores de igualdad y diferencia necesitan de contextos de democracia moral, contextos llenos de vida donde la educación descubre sus condicionantes ocultos, se abre y propone el diálogo sincero y respetuoso entre mujeres y hombres. El reto político está en abrir el espacio a una educación que se preocupa por la realidad, que parte de la vida para volver a ella, un espacio donde se considera la complejidad de la situación y de las problemáticas de las mujeres, un espacio donde la reflexión sobre los valores no es ajena a la vivencia de los mismos.

1. Amnistía Internacional. *Boletín “Mujeres en Primera Línea”*. Núm. 2, 1999 y Núm. 3, 2000. www.a-i.es. De interés consultar los documentos sobre Derechos Humanos de las Mujeres de Amnistía Internacional, donde se visibiliza y se denuncia la impunidad, la protección poco efectiva y el silencio ante los reiterados

crímenes, torturas, malos tratos... hacia las mujeres, y ello a pesar de algunos avances como la adopción, en diciembre de 1999, del Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer que posibilita la presentación de denuncias para que las ciudadanas, de los Estados parte de la Convención, puedan promover el inicio de investigaciones cuando sus derechos sean violados.

2. De interés: Mies, M. "El mito de la recuperación del retraso en el desarrollo" en Mies, M. y Shiva, V. *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria, 1997.

3. Datos expuestos en la editorial "Hombres y Mujeres". *El País*, 3 de octubre de 2003.

4. Galeano, E. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: S.XXI, 1999 (3a edición), p.70.

5. De interés: Boff, L. *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta, 2001.

6. El IV Plan de Actuación para la Igualdad de Oportunidades (2001-2003) establece 8 ámbitos de actuación que evidencian las problemáticas que perviven en nuestras realidades: 1)Avanzar en las políticas de ocupación remunerada para las mujeres. 2)Favorecer la conciliación de la vida familiar y profesional de las mujeres y de los hombres. 3)Erradicar la violencia contra las mujeres. 4)Promover la formación de las mujeres y la educación en la igualdad de derechos. 5)Impulsar políticas de bienestar. 6)Favorecer la promoción de las mujeres en el mundo rural. 7)Promover la información y la atención a las mujeres. 8)Fomentar la participación de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad.

7. Las innovaciones y medidas recogidas en esta Ley se plantean, con posterioridad, en la Ley 27/2003, de 31 de julio, reguladora de la Orden de protección de las víctimas de la violencia doméstica, promovida por el Gobierno español, que también expresa, en la exposición de motivos, la necesidad de "una respuesta global y coordinada por parte de todos los poderes públicos (...) una acción integral y coordinada que aúne tanto las medidas cautelares penales sobre el agresor, esto es, aquellas orientadas a impedir la realización de nuevos actos violentos, como las medidas protectoras de índole civil y social que eviten el desamparo de las víctimas de la violencia doméstica y den respuesta a su situación de especial vulnerabilidad."

8. Por ejemplo bajo el anterior Gobierno del partido popular las últimas reformas legislativas sobre violencia de género fueron parciales, no respondiendo a políticas globales, pues se plantearon según la visibilidad de casos de malos tratos hacia las mujeres en los medios de comunicación, o ante denuncias concretas como el Informe del Defensor del Pueblo de 1998 que explicitaba el poco interés social y político que generaba tal problemática; o la Memoria del Miniserio Fiscal de 2003, relativa al año 2002 que indicaba el alarmente aumento –un 29% más- de la violencia doméstica en España.

9. Ana González y Carlos Lomas definen la coeducación en los siguientes términos: "Coeducar significa educar conjuntamente niños y niñas en la idea de que hay distintas miradas y visiones del mundo, distintas experiencias y aportaciones hechas por mujeres y hombres que deben conformar la cosmovisión colectiva y sin

las que no se puede interpretar ni conocer el mundo ni la realidad. Coeducar significa no establecer relaciones de dominio que supediten un sexo al otro, sino incorporar en igualdad de condiciones las realidades y las historias de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia.” González, A.; Lomas, C. (coords.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002, p. 224.

10. De interés: Muraro, R.M.; Boff, L. *Femenino e Masculino*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002, 3a edición.

11. Al respecto señalar, por ejemplo, los debates que generan, en un contexto europeo multicultural, las normas de algunas culturas y religiones. Un ejemplo es la polémica sobre el velo islámico generada en las escuelas francesas. Como señala Sami Nair en el fondo de este debate está la definición de los principios de libertad e igualdad, y añade: “Respetar el derecho a la diferencia, de acuerdo. Justificar la diferencia de derechos, nunca. El relativismo cultural no debe significar la regresión de los derechos.” Nair, S. “Explicar y Convencer”. *El País*, domingo 14 de septiembre de 2003.

12. Ana Mañeru sintetiza estos enfoques: “El feminismo de la igualdad se enmarcó, sobre todo, en la órbita de los derechos y las reivindicaciones de las mujeres respecto de los hombres, y su objetivo era la liberación de las mujeres. Partía de la idea de que para conseguirla era necesario ocupar los puestos, trabajos y papeles sociales tradicionalmente masculinos, como la vía de emancipación que después impulsaría una sociedad sin discriminaciones por razón de sexo. (...) El pensamiento y la práctica de la diferencia sexual parten de que las mujeres y los hombres somos diferentes, sin que este hecho justifique la desigualdad de derechos o de oportunidades, y parten a la vez de que la libertad femenina ha estado siempre presente en la vida de las mujeres (...) Se trata, en cada momento histórico, de favorecer esa libertad, de ir dando sentido y significado a lo femenino para que pueda ser interpretado por cada mujer en primera persona (...).” Mañeru, A. “A dos voces: educar en femenino” en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 326, julio 2003, pp.57-58.

13. De interés el monográfico “El sistema educativo a examen” de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 326, julio 2003, donde se analiza el sistema educativo español a la luz de la historia, los cambios sociales y legislativos, y la vigente Ley de Calidad de la Enseñanza de 2002.

14. De interés: Sastre, G. y Moreno, M. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa, 2002.

15. En este sentido debe plantearse una deconstrucción del género que implica la comprensión crítica de la realidad. En palabras de Macedo “el desarrollo de una comprensión crítica que enlace el significado de las palabras con un entendimiento más coherente del significado del mundo se constituye en un requisito previo para alcanzar una percepción más clara de la realidad (...) Así, con miras a superar lecturas de la realidad que no pasan del mero nivel de la palabra (...) hemos de desarrollar una comprensión crítica de varias entidades psicológicas, como “las memorias, las creencias, los valores, los significados (...) que existen realmente fuera, en el mundo de la acción y de la interacción social.” Antes de dotar sentido a

una descripción de la realidad a nivel de las palabras, por tanto, es necesario leer el mundo, esto es, las prácticas culturales, sociales y políticas que lo conforman. La lectura del mundo debe preceder, por tanto, a la lectura de las palabras, tal como sugiere Freire. Ello equivale a afirmar que, para poder acceder al significado pleno y verdadero de cualquier entidad, debemos analizar las prácticas culturales y políticas que vehiculan nuestro acceso al campo semántico del mundo y su interacción con los rasgos semánticos de la palabra.” Macedo, M. “Prólogo” en Chomsky, N. *La (des)educación*. Barcelona: Crítica, 2001, p.19.

16. Los años setenta, periodo político de transición a la democracia, resultan interesantes por el gran número de movilizaciones y reivindicaciones de diferentes grupos. Significativas fueron las Jornadas Catalanas de la Mujer, celebradas en Barcelona en mayo de 1976, donde después de cuarenta años de silencio forzado, más de 4.000 mujeres se reunieron para abordar sus problemáticas y sus necesidades, reivindicando, entre otros aspectos, una enseñanza obligatoria, pública, laica y gratuita, antiautoritaria y no discriminadora contra la mujer, es decir, se pedía la implantación efectiva de la coeducación –no sólo de la escuela mixta-; la revisión de los textos escolares; la lucha ideológica dirigida a la desaparición de los roles tradicionales masculino y femenino; y la supresión de las discriminaciones en el deporte, el arte y la cultura.

17. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre.

18. De interés: Subirats, M.; Brullet, C. “Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta.” en González, A. y Lomas, C. (coords.). Op. cit, pp. 133-167.

19. Exposición de motivos de la Ley Orgánica 10/2002. BOE núm. 307, martes 24 de diciembre de 2002.

20. La exposición de motivos señala: “Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitan los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor.” Ley Orgánica 10/2002. BOE núm. 307, martes 24 de diciembre 2002.

21. “(...)la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación (...) La evaluación, es decir, la identificación de los errores y de los aciertos no sólo es un factor básico de calidad; constituye, además, un instrumento ineludible para hacer inteligentes políticas educativas (...)”. Exposición de motivos de la Ley Orgánica 10/2002. BOE núm. 307, martes 24 de diciembre de 2002.

22. “Baste recordar el artículo 16 de la Constitución para comprender el asunto. Dicho artículo avanza enormemente en sus dos primeros apartados y en una gran parte en el tercero, pero se encalla seriamente en las últimas letras. El apartado 1 garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades, sin más limitaciones que el mantenimiento del orden público. El apartado 2 dice de manera contundente que nadie podrá ser obligado a declarar su ideología, religión o creencias. Y el apartado 3 declara de manera rotunda que ninguna confesión tendrá carácter estatal, que es una forma de acabar con la

tremenda historia de la vinculación del Estado con la Iglesia bajo el franquismo. Inmediatamente después el texto señala que los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española, pero en la última línea se introduce algo que la mayoría de los ponentes constitucionales no habíamos aceptado, a saber, que los poderes públicos "...mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones." Solé Tura, J. "¿Qué religión, qué enseñanza?". *El País*, 2 de julio de 2003.

23. "La nueva ley y los decretos que la desarrollan resultan, en algunos aspectos, más regresivos en materia religiosa que el propio Concordato de 1953, en lo que a la obligatoriedad se refiere, ya que entonces se contemplaba la dispensa de la enseñanza de la religión y moral católicas a 'los hijos de no católicos cuando lo soliciten sus padres o quienes hagan sus veces' (27,1), mientras que en la legislación actual es obligatoria en una de las dos modalidades –confesional y no confesional-, y no admite excepción alguna. Además, es evaluable dentro del currículum para pasar de curso como para la nota media de reválida. La religión confesional sigue siendo impartida por profesores pagados por el erario público y elegidos a dedo por los obispos entre los más acordes a su mentalidad(...)" Tamayo, J.J. "Religión en la escuela: ¿retorno al nacionalcatolicismo?". *El País*, 15 de septiembre de 2003.

24. Palabras de Ernesto Guevara en Borón, A.A. (coord.). *Primera y Segunda Declaración de la Habana*. Buenos Aires: Nuestra América, 2003, pp.45-46.

Datos sobre la autora

Isabel Carrillo

Facultat d'Educació de la Universitat de Vic
Direcció: C/Sagrada Família, 7. 08500 Vic (España).

E-mail: isabel.carrillo@uvic.es

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Actualmente profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Vic (España). Imparte el curso "Valores, Educación y Pluralidad Cultural" en el Programa de Doctorado: Comprensividad y Educación. Integrante de los grupos de investigación "Mujer y Sociedad" -Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer-, y "Grupo de Investigación Educativa" –Facultad de Educación-. Forma parte de las redes temáticas universitarias "Educación en Valores" y "Mujer y Culturas". Es asesora de la Revista "Senderi: Educación en Valores", y de las colecciones de la editorial Eumo "Caja de Pandora" e "Intersecciones". Sus investigaciones y publicaciones se centran en temas pedagógicos relacionados con la reflexión ética y la práctica de la educación en valores –derechos humanos, diversidad cultural, género...-. Dirige el proyecto de Cooperación Educativa con Centroamérica (Guatemala y Nicaragua) y es Coodirectora de la Cátedra UNESCO "Mujeres, desarrollo y culturas" de la Universidad de Vic.

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is
epaa.asu.edu

Editor: Gene V Glass, Arizona State University

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, [Gene V Glass, glass@asu.edu](mailto:glass@asu.edu) or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-2411. The Commentary Editor is Casey D. Cobb: casey.cobb@unh.edu.

EPAA Editorial Board

[Michael W. Apple](#)
University of Wisconsin

[Greg Camilli](#)
Rutgers University

[Sherman Dorn](#)
University of South Florida

[Gustavo E. Fischman](#)
Arizona State University

[Thomas F. Green](#)
Syracuse University

[Craig B. Howley](#)
Appalachia Educational Laboratory

[Patricia Fey Jarvis](#)
Seattle, Washington

[Benjamin Levin](#)
University of Manitoba

[Les McLean](#)
University of Toronto

[Michele Moses](#)
Arizona State University

[Anthony G. Rud Jr.](#)
Purdue University

[Michael Scriven](#)
University of Auckland

[Robert E. Stake](#)
University of Illinois—UC

[Terrence G. Wiley](#)
Arizona State University

[David C. Berliner](#)
Arizona State University

[Linda Darling-Hammond](#)
Stanford University

[Mark E. Fetler](#)
California Commission on Teacher
Credentialing

[Richard Garlikov](#)
Birmingham, Alabama

[Aimee Howley](#)
Ohio University

[William Hunter](#)
University of Ontario Institute of
Technology

[Daniel Kallós](#)
Umeå University

[Thomas Mauhs-Pugh](#)
Green Mountain College

[Heinrich Mintrop](#)
University of California, Los Angeles

[Gary Orfield](#)
Harvard University

[Jay Paredes Scribner](#)
University of Missouri

[Lorrie A. Shepard](#)
University of Colorado, Boulder

[Kevin Welner](#)
University of Colorado, Boulder

[John Willinsky](#)
University of British Columbia

EPAA Spanish & Portuguese Language Editorial Board

Associate Editors

Gustavo E. Fischman
Arizona State University
&

Pablo Gentili
Laboratório de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Founding Associate Editor for Spanish Language (1998—2003)
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Argentina

- Alejandra Birgin
Ministerio de Educación, Argentina
Email: abirgin@me.gov.ar
- Mónica Pini
Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Email: mopinos@hotmail.com,
- Mariano Narodowski
Universidad Torcuato Di Tella, Argentina
Email:
- Daniel Suarez
Laboratorio de Políticas Públicas-Universidad de Buenos Aires,
Argentina
Email: daniel@lpp-buenosaires.net
- Marcela Mollis (1998—2003)
Universidad de Buenos Aires

Brasil

- Gaudêncio Frigotto
Professor da Faculdade de Educação e do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense,
Brasil
Email: gfrigotto@globo.com
- Vanilda Paiva
Email: vppaiva@terra.com.br
- Lilian do Valle
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Email: lvalle@infolink.com.br
- Romualdo Portella do Oliveira
Universidade de São Paulo, Brasil
Email: romualdo@usp.br
- Roberto Leher
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Email: rleher@uol.com.br
- Dalila Andrade de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
Email: dalila@fae.ufmg.br

- Nilma Limo Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte
Email: nilmagomes@uol.com.br
- Iolanda de Oliveira
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Brasil
Email: iolanda.eustaquio@globo.com
- Walter Kohan
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Email: walterko@uol.com.br
- [María Beatriz Luce](#) (1998—2003)
Universidad Federal de Rio Grande do Sul-UFRGS
- [Simon Schwartzman](#) (1998—2003)
American Institutes for Resesarch–Brazil

Canadá

- [Daniel Schugurensky](#)
Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canada
Email: dschugurensky@oise.utoronto.ca

Chile

- Claudio Almonacid Avila
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
Email: caa@rdc.cl
- María Loreto Egaña
Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Chile
Email: legana@academia.cl

España

- José Gimeno Sacristán
Catedratico en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, España
Email: Jose.Gimeno@uv.es
- Mariano Fernández Enguita
Catedrático de Sociología en la Universidad de Salamanca. España
Email: enguita@usal.es
- Miguel Pereira
Catedratico Universidad de Granada, España
Email: mpereyra@aulae.es
- [Jurjo Torres Santomé](#)
Universidad de A Coruña
Email: jurjo@udc.es
- Angel Ignacio Pérez Gómez
Universidad de Málaga
Email: aiperez@uma.es
- [J. Félix Angulo Rasco](#) (1998—2003)
Universidad de Cádiz
- [José Contreras Domingo](#) (1998—2003)
Universitat de Barcelona

México

- Hugo Aboites
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México
Email: aavh4435@cueyatl.uam.mx
- Susan Street
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente, Guadalajara, México
Email: slsn@mail.udg.mx
- Adrián Acosta
Universidad de Guadalajara
Email: adrianacosta@compuserve.com
- Teresa Bracho
Centro de Investigación y Docencia Económica-CIDE
Email: bracho dis1.cide.mx
- Alejandro Canales
Universidad Nacional Autónoma de México
Email: canalesa@servidor.unam.mx
- Rollin Kent
Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México
Email: rkent@puebla.megared.net.mx
- Javier Mendoza Rojas (1998—2003)
Universidad Nacional Autónoma de México
- Humberto Muñoz García (1998—2003)
Universidad Nacional Autónoma de México

Perú

- Sigfredo Chiroque
Instituto de Pedagogía Popular, Perú
Email: pedagogia@chavin.rcp.net.pe
- Grover Pango
Coordinador General del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Perú
Email: grover-eduforo@terra.com.pe

Portugal

- Antonio Teodoro
Director da Licenciatura de Ciências da Educação e do Mestrado
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa,
Portugal
Email: a.teodoro@netvisao.pt

USA

- Pia Lindquist Wong
California State University, Sacramento, California
Email: wongp@csus.edu
- Nelly P. Stromquist
University of Southern California, Los Angeles, California
Email: nellystromquist@juno.com

- **Diana Rhoten**
Social Science Research Council, New York, New York
Email: rhoten@ssrc.org
- **Daniel C. Levy**
University at Albany, SUNY, Albany, New York
Email: Dlevy@uamail.albany.edu
- **Ursula Casanova**
Arizona State University, Tempe, Arizona
Email: casanova@asu.edu
- **Erwin Epstein**
Loyola University, Chicago, Illinois
Email: eepstei@wpo.it.luc.edu
- **Carlos A. Torres**
University of California, Los Angeles
Email: torres@gseisucla.edu
- **Josué González (1998—2003)**
Arizona State University, Tempe, Arizona

EPAA is published by the Education Policy Studies
Laboratory, Arizona State University