

La LOMCE bajo una mirada de género/s: ¿Avances o retrocesos en el s. XXI?

The LOMCE under a gender/s perspective:
progress and setbacks in the s. XXI?

Antonia García Luque¹

Resumen

En este trabajo se va a realizar una reflexión crítica en torno a la regresión sufrida en materia de género en la última ley orgánica educativa española (LOMCE). Para ello se va a analizar dicha legislación desde una perspectiva de género, centrándonos en la presencia o ausencia de las identidades de género y la diversidad afectivo-sexual tanto en el currículum como en la ideología que la fundamenta, así como también se va a realizar un diagnóstico de las medidas y actuaciones educativas que recoge dirigidas a la prevención y erradicación de la violencia de género.

Palabras clave: LOMCE, perspectiva de género, diversidad afectivo-sexual, identidades de género, violencia de género y educación

Abstract

In this work it is to make a critical reflection on the regression suffered on gender education in the Spanish organic law (LOMCE). We will analyze this legislation from a gender perspective, focusing on the presence or absence of gender identities and sexual diversity in both the curriculum and the ideology that

¹ Departamento Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Jaén. Email: agalu@ujaen.es

underlies the law. Also it will make a diagnosis of the measures and educational activities aimed at collecting prevention and eradication of gender violence.

Keywords: LOMCE, gender, sexual diversity, gender identities, gender violence and education

1. Introducción

Tal como señalamos en anteriores trabajos Peinado y la que suscribe (García Luque y Peinado, 2015), bajo el falso velo de una polémica crisis económica se redactó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) la cual camufla entre sus líneas de progreso educativo altamente competitivo y convergente a la educación europea, una gravísima involución de los derechos humanos de las mujeres, haciendo desaparecer u omitiendo de los contenidos sociales los relacionados con el género (diversidad afectivo-sexual, sistema sexo-género, teoría feminista, etc.) (García Luque y Peinado, 2012; García Luque et al. 2014)

También en anteriores trabajos he analizado la ausencia y omisión del colectivo femenino en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina de la historia en nuestro país, realizando un análisis contrastado entre el currículum oficial en base a la legislación educativa vigente y su materialización en los libros de texto y demás recursos didácticos utilizados en las aulas de nuestros centros educativos (García Luque, 2015, 2016). Asimismo, en los citados estudios se analizó la trayectoria de la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* desde su concepción hasta su desaparición, centrándonos fundamentalmente en un análisis de género; y se realizó una reflexión desde una perspectiva crítica en torno a la regresión a la escuela segregada subvencionada por el Estado en la nueva legislación educativa. Es por ello, que a fin de no reiterar lo ya publicado, en el presente trabajo planteo como principal objetivo revisar el texto de la LOMCE desde una perspectiva de género para:

- Indagar la presencia o ausencia de las diferentes identidades de género de nuestra cultura actual.
- Elaborar un diagnóstico del tratamiento otorgado por esta ley a la diversidad afectivo-sexual.
- Analizar las acciones recogidas para la lucha contra la violencia de género desde el ámbito educativo.

Por lo tanto, en vista de los objetivos planteados hemos de dejar claro que en el presente trabajo no vamos a analizar a las mujeres como objeto de estudio de las diferentes asignaturas; ni tampoco vamos a trabajar la transmisión de los roles y estereotipos de género en las aulas, aun protagonistas de una nada despreciable cantidad de recursos didácticos al uso, fundamentalmente libros de texto; ni tampoco centraremos la atención sobre la concepción del alumnado y el profesorado en torno a la enseñanza y aprendizaje de las diferentes ciencias desde la perspectiva de género.

Sin embargo, consideramos necesario realizar previamente, en el siguiente epígrafe, un acercamiento al contexto ideológico que amparó la aprobación de la LOMCE y las reacciones surgidas desde el feminismo.

2. Sobre la perspectiva de género en la LOMCE: algunos apuntes iniciales.

Previo a la aprobación de la LOMCE, ya con la publicación del anteproyecto de Ley, se desató la polémica y fueron muchas las voces sindicales correspondientes a las secciones feministas y movimientos estudiantiles² que denunciaron el agravio cometido en esta nueva normativa en cuestiones de género en torno a varias cuestiones fundamentales:

- **Uso del lenguaje sexista** en la redacción del texto incumpliendo de este modo la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y*

² Véase a tal efecto el texto publicado por Lucía Cayro, activista del Movimiento de Acción Estudiantil, disponible en: *Educación y género: insumisión feminista a la LOMCE* (<http://accionestudiantil.org/?p=652>).

hombres, que obliga, en su TÍTULO II sobre Políticas públicas para la igualdad, CAPÍTULO I, art 14.10 a “La implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artística.” En este sentido, lo más sugestivo es que no se realiza un uso de dicho lenguaje sexista cuando se hace alusión al alumnado, al que se dirige como alumnos y alumnas, sino cuando habla de profesores y directores en masculino. Esto llama nuestra atención, en primer lugar por ser la enseñanza una profesión feminizada, y en segundo lugar porque al mencionar solo a directores, esta ley encubre de forma absolutamente intencionada, en mi opinión, el mantenimiento de una ideología patriarcal que fundamenta el famoso “techo de cristal”³.

- **Financiación pública a la educación segregada por razón de sexo** bajo el sutil velo de la *libertad de enseñanza*, abriendo la puerta a una educación diferenciada para niños y niñas en función del ideario (fundamentalmente religioso) de determinados centros defensores de las razones científicas que avalan las diferencias por sexo y de la *coeducación reflexiva* (Fernández-González y González Clemares, 2015). Fernández-González y González Clemares en su trabajo analítico sobre la coeducación en la LOMCE en los dos últimos informes (2013, 2014) de la CEDAW⁴, cuestionan si la financiación pública a escuelas *single-sex* contraviene o no lo dispuesto en el tratado, ya que en virtud del artículo 10 de la CEDAW los Estados parte subscriben la obligación de adoptar medidas para eliminar la discriminación de las mujeres en la educación, indicando como una de ellas la estimulación de la escuela mixta (Fernández-González y González Clemares; 2015). La escuela segregada sostenida con fondos públicos nos retrotrae a las teorías del déficit genético, la doble cultura “masculina” y “femenina” y las diferencias culturales entre hombres y mujeres a las que hizo alusión Whyte (1987), y es contraria al paradigma inclusivo defendido por la *Ley*

³ Se denomina así a un espacio superior invisible en el ascenso laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que les impide seguir avanzando y promocionando. Su carácter de invisibilidad viene dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante limitación, sino que está construido sobre la base de otros rasgos, fundamentalmente ideológicas y culturales, que por su invisibilidad son difíciles de detectar.

⁴ Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (ONU).

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que ve en la diversidad del alumnado una fuente de riqueza y de aprendizaje más allá de las connotaciones negativas.

- **Eliminación de la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*** (EpC en adelante), ***Ética e Historia de la Filosofía***. No vamos a entrar a analizar qué supuso en primer lugar la modificación de los contenidos de EpC recogida en el Real Decreto 1190/2012 de 3 de agosto, antecedente inmediato de la eliminación de la propia asignatura aprobada dieciséis meses después con la LOMCE (García Luque y Peinado, 2012), ni tampoco vamos a profundizar en qué ha supuesto la incorporación de dos nuevas asignaturas, *Valores Sociales y Cívicos*, y *Valores Éticos* cuyos objetivos, contenidos y fundamentos ideológicos poco o nada tienen que ver con Epc (Fernández-González y González Clemares, 2015; Peinado y García Luque, 2015). A este respecto, cabe señalar, no solo el claro retroceso en materia de género que ha supuesto por la eliminación en sus objetivos y contenidos de las temáticas específicas de género, sino también por la nueva perspectiva que han tomado, alejada por completo de la reflexión y del espíritu crítico tan necesario para una deconstrucción del sistema patriarcal y una consecución de la igualdad real de género. La situación se agrava más aún si tenemos en cuenta que se han convertido en una alternativa opcional (a elegir por los padres, madres o tutores legales) a la asignatura de *Religión*, dotada de valor académico en el marco de un Estado laico y aconfesional, cuyos valores se asientan en una indiscutible ideología patriarcal, con creencias sobre la sexualidad, la reproducción, las identidades de género y el papel social de las mujeres claramente opuestas al discurso feminista que reivindica una igualdad real y efectiva de mujeres y hombres.

En cuanto a la asignatura de Filosofía ésta se mantiene como asignatura troncal obligatoria, para todas las modalidades, en 1º de bachillerato, pero Historia de la filosofía deja de serlo en 2º de bachillerato, pasando a ser opcional para el alumnado que escoja el itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales. De este modo gran parte del alumnado no conocerá la evolución de las corrientes del

pensamiento desde el período clásico hasta nuestros días, lo cual le impedirá reflexionar sobre los cambios que se han producido con el paso del tiempo, así como conocer el feminismo como corriente de pensamiento contemporáneo y sus antecedentes históricos.

3. Identidades de género y diversidad afectiva-sexual en la LOMCE: la amenaza fantasma.

Es absolutamente imposible caminar hacia una pedagogía transgresora y feminista sin tener en cuenta que nuestra realidad social en materia de género no es binaria y está compuesta por diferentes identidades de géneros construidos, dinámicos y cambiantes. La pedagogía feminista según Korol (2007) es aquella que:

ayude a generar procesos de reflexión y nuevas prácticas, como momentos de interiorización-exteriorización no sólo de la experiencia inmediata y directa, sino también de procesos generales y particulares que atraviesan el aquí y ahora de las batallas contra la cultura patriarcal. Pedagogía feminista es rescatar el vínculo que se produce entre el paradigma de la educación y el feminismo, integrando las problemáticas de géneros, clase, etnia, generacional y de opción sexual (p. 3).

A tenor de esta definición cabe plantearse si la LOMCE favorece, o no, la práctica de una pedagogía feminista en el marco de nuestro sistema educativo.

En la educación formal es habitual trabajar con referentes culturales que obviamente se ajustan a los sistemas heteronormativos de sexo, género y sexualidad, dado que se pretende mantener y perpetuar de esta manera el orden social establecido y normalizado desde los postulados patriarcales. Desde los diferentes ámbitos institucionales también se aboga por la construcción binaria (hombre/mujer) de control social que dejan al margen lo *anormal*, es decir, que omiten aquellas identidades no normativas que escapan a dicha realidad construida sobre dicotomías artificiales.

La LOMCE sigue los esquemas sociales de lo *normalizado*, de manera que los principios ideológicos sobre los que se sustentan las actuaciones de esta ley

responden a la lógica heterosexista. En este sentido, la pedagogía queer cuestiona la mayor parte de los recursos educativos que atienden casi con exclusividad a esta lógica y tiene como principal objetivo la desestabilización del binomio normal (heterosexual)/anormal (homosexual) (Planella y Pié, 2012).

La única alusión que se realiza en torno a la orientación e identidad sexual en la LOMCE es la siguiente y en los siguientes términos:

Setenta y ocho. El artículo 124 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 124. Normas de organización, funcionamiento y convivencia.

2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento [...] Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.

Obviamente, en la LOMCE no se hace alusión alguna a las diversidades de género existentes en nuestro contexto social actual ni a la pluralidad de sexualidades. Sin duda alguna, la educación sexual más allá de la enseñanza de los aparatos genitales y medidas anticonceptivas, es una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo. No en balde llama nuestra atención que mientras en la LOGSE dentro del bloque de contenidos *El ser humano y la salud*, de la asignatura del *Conocimiento del medio natural, social y cultural*, aparecía como contenido conceptual “la relación afectiva y sexual”, y como contenidos actitudinales “aceptación del propio cuerpo y de las diferencias derivadas de los distintos aspectos corporales (estatura, peso, diferencias sexuales, etc.)” y “valoración de los aspectos sociales y culturales de la sexualidad”, en las sucesivas leyes orgánicas educativas estos contenidos desaparecieron. También hay que decir que, aunque los contenidos estén recogidos en el currículum manifiesto otra cuestión sería valorar cómo se implementaron en las aulas, con qué recursos y desde que enfoques, cuestiones que escapan a este trabajo.

Pese a que la LOMCE no está abierta a estas temáticas de género, hay comunidades autónomas que, en el marco de su competencia autonómica en cuestiones educativas, realizan una apuesta fuerte por la igualdad de género. Véase como la Comunidad Autónoma de Andalucía que asume en su Estatuto de Autonomía un fuerte compromiso con la igualdad de género, disponiendo en el artículo 10.2 que «la Comunidad Autónoma propiciará la efectiva igualdad del hombre y de la mujer andaluces...» y en su artículo 15 que «se garantiza la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos». Asimismo, reconoce y fortalece el importante papel que desempeña el sistema educativo en materia de igualdad, tal como se establece en su artículo 21.8, según el cual «Los planes educativos de Andalucía incorporarán los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social».

Por ello, no debe extrañarnos que recientemente se haya aprobado el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021⁵. Estos planes se basan en tres principios fundamentales; *visibilidad*, es decir, hacer visibles tanto las diferencias entre chicos y chicas, como a las mujeres (sus contribución social e histórica, en el lenguaje, y la pervivencia de roles sociales estereotipados); *transversalidad* referentes a la incorporación de la perspectiva de género; e *inclusión* de mujeres y hombres en relaciones de género igualitarias que rompan los modelos tradicionales patriarcales. Para ello el primer plan ya estableció cuatro grandes objetivos generales en torno a los cuales se articularon las diferentes actuaciones: 1) facilitar el conocimiento de las diferencias entre los sexos y las desigualdades sociales de género; 2) promover prácticas educativas igualitarias; 3) promover cambios en las relaciones de género; 4) corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado.

El II Plan se concibe como el marco de actuación y la herramienta para continuar impulsando la igualdad dentro del sistema educativo, tanto en aspectos

⁵ Anteriormente aprobó el I Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2010-2013.

estructurales y culturales de la Administración, como en los relacionados con la vida y las actuaciones de los centros docentes, contemplando, asimismo, la diversidad de identidades de género, de orientaciones sexuales, de modelos de familia y de formas de convivencia, evitando cualquier tipo de discriminación por causa de las mismas. En vista de esta fundamentación ideológica no ha de extrañarnos la reciente aprobación del *Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz* (BOJA número 96 de 21 de mayo de 2015). Según el Protocolo, las dificultades a las que pueden enfrentarse las personas transexuales aconsejan desarrollar actuaciones que permitan atenderlas adecuadamente en el ámbito educativo, en el que es necesario abordar estas situaciones proporcionando información y formación a la comunidad educativa y favoreciendo el aprendizaje y la práctica de valores basados en el respeto a las diferencias y en la tolerancia a la diversidad sexual. Se trata de un protocolo de actuación que tiene como objeto establecer orientaciones y pautas de intervención para la adecuada atención educativa del alumnado no conforme con su identidad de género, garantizando el libre desarrollo de su personalidad y la no discriminación por motivos de identidad de género, así como facilitar procesos de inclusión, protección, sensibilización, acompañamiento y asesoramiento al alumnado, a sus familias y al profesorado. Establece medidas para prevenir, detectar y evitar acciones discriminatorias en los centros sostenidos con fondos públicos. El fin es proteger el ejercicio de los derechos de identidad de género del alumnado en el ámbito del sistema educativo andaluz.

En esta misma línea, recientemente se ha desatado la polémica en la Comunidad de Madrid con la aprobación de la *Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid*, que inicia el preámbulo señalando que "la transexualidad es un fenómeno presente en todas las culturas de la humanidad y en todo tiempo histórico. Los estudios científicos de todo orden nos enseñan que las manifestaciones de identidad de género del ser humano son variadas y que cada

cultura hace su propia interpretación de este fenómeno". En su Título III, Medidas en el ámbito de la educación, se afirma que hay que:

crear un tratamiento específico de la identidad de género en el sistema educativo, siempre sobre la base de considerar el sistema educativo como un espacio de entendimiento y no discriminación y promoviendo que el mismo actúe como factor de integración y formación cívica en los principios de respeto, tolerancia y no violencia. Esta Ley impulsa medidas conducentes a lograr el efectivo respeto en el sistema educativo de la diversidad afectivo-sexual, así como la aceptación de las diferentes expresiones de identidad de género que permitan superar los estereotipos y comportamientos sexistas. Para ello promueve la integración en el currículo autonómico, en los planes docentes y de convivencia medidas de formación y de respeto a la diversidad de género en todos los niveles educativos, así como la adopción de un protocolo de atención a la identidad de género que sirva de guía al personal docente y de servicios en la atención a la comunidad educativa.

Asimismo, la Ley de Protección Integral contra la Discriminación por Diversidad Sexual y de Género de la Comunidad de Madrid tiene como objetivo "establecer un marco normativo adecuado para garantizar el derecho de toda persona en la Comunidad de Madrid a no ser discriminada por razón de su identidad o expresión de género, así como a proteger el derecho de cada persona a establecer con plena libertad los detalles de su identidad de ser humano" y se convierte en un texto legal que impone medidas en el ámbito educativo, sanitario y laboral, lo cual ha abierto un encarnado enfrentamiento con los sectores más conservadores, fundamentalmente de la iglesia católica, que argumentan lo perjudicial de enseñar ideología de género al alumnado infantil. Así, por ejemplo, AES Madrid señala que ésta "obliga a los educadores a enseñar contra el más elemental Orden Natural, violando así el derecho fundamental del niño a ser educado en la Verdad. Asimismo denuncia que la ley prohíbe las prácticas médicas

terapéuticas aplicadas a la conversión de la identidad sexual aún al margen de la voluntad de quién las recibe.”⁶

En paralelo en el ámbito educativo, la Comunidad de Madrid elaborará una *Estrategia integral de educación y diversidad sexual e identidad o expresión de género* (publicado en BOAM, / Núm. 63 / 2 de junio de 2016), contra la cual ya se han organizado recogidas de firmas por parte de algunos sectores de la sociedad contrarios que abogan por la libertad de las familias a elegir la ideología educativa que desean para sus hijos/as.

No se trata en estas páginas de realizar un barrido por todas las leyes integrales sobre la diversidad sexual e identidades de género que se están aprobando en las diferentes comunidades autónomas, pero sí consideramos importante señalar que cada vez son más las comunidades que apuestan por las mismas y que en todas ellas hay un capítulo específico de medidas en el ámbito de la educación.⁷ Este hecho no resulta baladí, teniendo en cuenta que la LOMCE ha supuesto una clara regresión en las ideologías de género, de ahí la importancia de que las comunidades autónomas aprueben leyes que contrarresten esta regresión en el ámbito educativo.

En la LOMCE se hace mención a un tipo de diversidad del alumnado, la diversidad de talentos, habilidades y expectativas, pero nunca hace una alusión directa a la diversidad de identidades de género y de orientaciones sexuales, como sí lo hiciera la LOE 2/2006 que ya recogía en su Preámbulo *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.*

⁶ Para ver más: <http://www.alternativaespanola.com/ante-la-nueva-ley-de-la-comunidad-de-madrid>

⁷ Véase otros ejemplos como: Ley 12/2015, de 8 de abril, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Extremadura; Ley 8/2016, de 27 de mayo, de igualdad social de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, y de políticas públicas contra la discriminación por orientación sexual e identidad de género en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

LOMCE**PREÁMBULO VII**

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

De este modo, la diversidad afectivo-sexual y las diferentes identidades de género han pasado de formar parte del currículum manifiesto en la LOE, aunque se tornara en oculto en la práctica real, al currículum nulo⁸ en la LOMCE.

Es por tanto necesaria una pedagogía transgresora que haga reflexionar sobre los riesgos de destruir la categoría de identidad colectiva o relacional para poner el acento sobre las construcciones de identidades sexuales y de género individuales, teniendo en cuenta, tal como señalan Planella y Pié (2012), que las identidades sexuales son productos históricos y sociales, cambiantes y fluidas, y que la necesidad de fijarlas corresponde a la necesidad del control social, de forma que la propia fórmula binaria "hombre/mujer excluye otras posibilidades y niega, en definitiva, el carácter constructivo del sexo y la sexualidad" (p. 271).

Aquello que se escapa de lo establecido y normalizado es directamente excluido y omitido en la LOMCE, "la exclusión representa el lado oscuro de la normalización, la definición de lo patológico. [...] Las técnicas de exclusión son constantes en pedagogía: se excluyen individuos, identidades, prácticas, así como formas de construir el conocimiento" (Planella y Pié, 2012: 275).

⁸ El currículum nulo está formado según Eisner (1979) por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. Se refiere esencialmente a dos aspectos: (a) todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y (b) materias, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

4. La erradicación de la violencia de género: un reto educativo.

Para abordar este apartado necesariamente hemos de remitirnos al documento elaborado por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género que lleva por título "El tratamiento de la violencia de género en el sistema educativo de acuerdo con la Ley Orgánica 8/2013 de mejora de la calidad educativa y sus normas desarrollo"⁹.

La ONU en 1994 firmó y aprobó la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, en la cual ya en su artículo 4 instaba a los Estados a:

Adoptar todas las medidas apropiadas, especialmente en el sector de la educación, para modificar las pautas sociales y culturales de comportamiento del hombre y de la mujer y eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias o de otra índole basadas en la idea de la inferioridad o la superioridad de uno de los sexos y en la atribución de papeles estereotipados al hombre y a la mujer.

La coeducación es la mejor herramienta para la prevención temprana de la violencia de género (Essomba, 2007) sin embargo la LOMCE, tal como hemos señalado anteriormente no aboga por una escuela coeducativa en la medida en que favorece la financiación pública de la escuela segregada. La cuestión es, por tanto, analizar qué recoge la LOMCE sobre la violencia de género y en qué términos.

La LOMCE se elabora siguiendo las directrices marcadas en materia educativa por la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, por lo que no ha de extrañarnos que entre los fines establecidos para el sistema educativo se *encuentren la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*

⁹ http://www.violenciagenero.msssi.gob.es/laDelegacionInforma/pdfs/VG_Sistema_Educativo.pdf

Se vertebra en torno a unos ejes fundamentales en relación a la violencia de género, y algunos de los artículos son mantenidos de la LOE o escasamente modificados¹⁰:

a) **Medidas o recomendaciones para la prevención de la violencia de género** y la resolución pacífica de conflictos en el ámbito personal, familiar, social y escolar, con pocas indicaciones metodológicas de cómo llevarlas a cabo (artículos 1, 40, 127).

b) **Formación del profesorado** (artículo 102).

c) **Materiales didácticos y curriculares** (disposición adicional cuarta).

d) **Detección y actuación ante la violencia de género.** Hay artículos y disposiciones sobre el tratamiento especial de las víctimas de la violencia de género tanto en los planes de convivencia como en la escolarización y procesos de traslado por un cambio de residencia y centro educativo derivado de actos de violencia de género o acoso escolar (artículos 84 y 124; Disposición adicional vigesimoprimer).

Analicemos estos ejes de forma pormenorizada:

a) Medidas o recomendaciones para la prevención de la violencia de género.

En los principios y fines establecidos en el capítulo I del título preliminar de la LOE, la LOMCE produce una modificación en la redacción de los párrafos b), k) y l) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q). En el l) se incorpora la prevención de la violencia de género.

<p style="text-align: center;">LOE</p> <p>TÍTULO PRELIMINAR CAPÍTULO I Principios y fines de la educación Artículo 1. Principios.</p>	<p style="text-align: center;">LOMCE</p> <p>TÍTULO PRELIMINAR CAPÍTULO I Principios y fines de la educación Artículo 1. Principios.</p>
<p>l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.</p>	<p>l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.</p>

¹⁰ Los artículos y disposiciones que ya aparecían en la LOE y no han sido modificados por la LOMCE aparecen subrayados en el texto.

Según la Delegación del Gobierno para la violencia de género para el desarrollo de este principio, el abordaje de los contenidos relativos a la promoción de la igualdad de oportunidades, la prevención de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos a la que se refiere la ley, es *transversal*, de modo que se promueve su adquisición a lo largo de la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje con independencia de asignaturas o materias concretas.

Ya he publicado mi opinión en relación a la mal entendida “transversalidad” y los riesgos que implica no saber generar las estrategias metodológicas necesarias para que ésta cumpla con los objetivos establecidos (García Luque, 2015). En numerosas ocasiones el mejor de los argumentos para no trabajar el género en las aulas es afirmar que se lleva a cabo desde la transversalidad, lo cual hace que ésta sea utilizada como mecanismo de ocultación más que de visibilización. Trabajar la igualdad de género desde la transversalidad solo es útil si se hace desarrollando estrategias intencionadas y eficaces previamente planificadas, que aun a día de hoy, siguen siendo producidas por una reducida parte de profesorado, mayoritariamente femenino, por ser éste el encargado de coordinar los planes coeducativos de los centros¹¹. La transversalidad del género constituye un enfoque sobre la igualdad de oportunidades entre los sexos que pretende integrar la perspectiva de género en los diversos ámbitos de la vida humana y en las esferas públicas y privadas. Surgió de las reflexiones, análisis y valoraciones de las prácticas y políticas llevadas a cabo para lograr la igualdad entre hombres y mujeres que pusieron de manifiesto que, si bien se estaban logrando avances importantes en este terreno, ‘ho se está logrando modificar los elementos o factores estructurales que configuran la desigualdad’ (Munévar y Villaseór, 2005, pp. 46-47), lo cual, en nuestra opinión es un gran problema y grave error de partida, ya que se ha de trabajar para romper las raíces del

¹¹ Véase a modo de ejemplo el *Estudio de Evaluación del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* publicado por la Junta de Andalucía.

patriarcado que generan dichas desigualdades y que están arraigadas en la endocultura, para lo que es fundamental erradicar la socialización diferencial de género desde los diferentes ámbitos socializadores, siendo la escuela fundamental.

Para evitar un mal uso de la transversalidad, bien sea por desconocimiento bien sea por intencionalidad en aras de la omisión de género, es importante tener referentes académicos que nos ayuden a incorporar la perspectiva de género desde la transversalidad. Véase a modo de ejemplo la guía del Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo (2011) y la guía del Instituto Andaluz de la Mujer (Biencito y González, 2010). Asimismo, existen interesantes guías que aportan pautas y actuaciones para incorporar la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente, normalmente en el ámbito universitario, (Arraiz, 2015; Luengo y Rodríguez, 2009; Martínez Moscoso, 2012; Unidad de Igualdad de la Universidad de Vigo, 2014) así como en las investigaciones en las diferentes áreas de conocimiento (Caprile, 2012).

Por otra parte, continuando con las acciones en torno a la prevención de la violencia de género, entre los objetivos de aprendizaje del alumnado de Formación Profesional (artículo 40) incorporados en la LOMCE, el d) indica que han de “formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género”.

Asimismo, entre las competencias adjudicadas al Consejo Escolar del Centro que son modificadas en la LOMCE (artículo 127), la g) señala “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género”.

b) Formación del profesorado.

A este respecto la LOMCE mantiene el artículo 102 de la LOE en el que se recoge que “los programas de formación permanente deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”. También el artículo 24 de la Ley 3/2007 insta a las Administraciones educativas a integrar el estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado.

En esta línea las cuestiones serían ¿quién forma, cómo se forma, quién recibe esa formación, desde qué perspectiva y para qué? Buena luz nos daría un análisis inicial desagregado por sexos, así como también saber la concepción previa del profesorado sobre la importancia de incorporar la categoría género en la práctica educativa (Marolla, 2015a; 2015b). A este respecto Maldonado (2004) en su estudio sobre las actitudes de estudiantes de las diplomaturas de magisterio respecto a la Historia de las Mujeres analizó la disponibilidad del futuro profesorado para incluir el estudio del pasado de las mujeres desde la enseñanza elemental, de forma que en una puntuación del 1 al 10 un 87,7% manifestó disponibilidad por encima del 7, sin embargo, esta disponibilidad era diferente en razón de sexo, ya que se constató un mayor porcentaje de hombres con menor disponibilidad, siendo las mujeres las que mostraban una actitud muy favorable (8-10). Esto podríamos relacionarlo con el bajo porcentaje de hombres dedicados a los estudios de género, feministas y de las mujeres, en un ilógico ejercicio de confusión de objeto y sujeto de estudio en el contexto investigador y social actual.

c) Materiales didácticos y curriculares.

La LOE recogía en su disposición adicional cuarta relativa a libros de texto y demás materiales curriculares, mantenida en la LOMCE, que éstos “deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la

presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa”, siguiendo por tanto los principios del artículo 6 de la Ley 1/2004 y el artículo 24 de la Ley 3/2007.

No es novedoso afirmar la persistencia de materiales curriculares sexistas en nuestras aulas (García Luque, 2013; Hernández y Fernández, 1994; Rodríguez izquierdo, 1998; Ruiz y Vallejo, 1999; Subirats, 1993), pese a que en este terreno la situación va cambiando y mejorando en los últimos tiempos. De hecho, se han publicado materiales didácticos ausentes de sesgos androcéntricos y coeducativos, así como también algunos destinados directamente a trabajar la diversidad de identidades de género y sexualidades (Pichardo, 2015; Platero, 2014), sin embargo la cuestión clave es ¿se ponen en práctica dichos materiales? ¿se hace uso de ellos en nuestras aulas? Es muy importante contar con este tipo de recursos y materiales, pero lo es más aún sensibilizar y formar al profesorado para que tengan la voluntad de implementarlos en las aulas.

En este sentido, también es interesante realizar una lectura de género de los contenidos curriculares recogidos en la legislación educativa, que serán los que aparecerán en los libros de texto. El Ejecutivo, durante la elaboración de la LOMCE determinó que los contenidos de género debían ser obligatorios y transversales, por lo cual, aparecerían en Educación Primaria en las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, correspondiendo a las comunidades fijar en el desarrollo normativo y el diseño curricular las horas lectivas para este tipo de contenidos.

Hemos realizado pues una revisión de los contenidos de ambas asignaturas para ver en qué términos aparecen los relacionados con la igualdad de género.

En el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, dentro del bloque 2. “El ser humano y la salud”, aparecen como contenidos: *la relación con los demás. La toma de decisiones: criterios y consecuencias. La resolución pacífica de conflictos. La igualdad entre hombres y*

mujeres, para los cuales no vienen asignados ni criterios de evaluación ni estándares de aprendizaje evaluables.

En la asignatura de Ciencias Sociales, en el bloque de contenidos 1. "Contenidos comunes", aparece como contenido *estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante*, a los que se les asigna los criterios de evaluación 6, 7 y 8. Sin embargo, no se recoge ningún contenido específico de coeducación en ningún bloque de contenidos, ni siquiera en el 3. "Vivir en sociedad".

En el artículo 10 de este Real Decreto, alusivo a los elementos transversales, se especifica¹²:

3. Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género, y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. [...]

La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación.

Asimismo, en su disposición adicional séptima relativa a acciones informativas y de sensibilización, señala¹³:

3. Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, en colaboración con las Administraciones educativas y con organizaciones y entidades interesadas, promoverán entre el alumnado actividades de información, campañas de sensibilización, acciones

¹² Idéntico párrafo viene contemplado en el artículo 6, del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

¹³ Idéntico párrafo viene contemplado en la Disposición adicional novena. Acciones informativas y de sensibilización. del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

formativas y cuantas otras sean necesarias para la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, en especial entre mujeres y hombres y personas con algún tipo de discapacidad, así como para la prevención de la violencia de género.

4. Estas actuaciones informativas y de sensibilización se desarrollarán mediante la organización en los centros docentes, fuera del horario escolar, de conferencias, seminarios, talleres y todo tipo de actividades, adaptadas a la etapa evolutiva de los alumnos.

d) Detección y actuación ante la violencia de género.

A este respecto la LOMCE incorpora una modificación, muy importante a nuestro parecer, en el apartado 7 del artículo 84 (Admisión de alumnos) al establecer prioridad de escolarización motivada por un cambio de residencia derivada de actos de violencia de género.

También realiza modificaciones en la redacción del artículo 124 (Normas de organización, funcionamiento y convivencia) al instar a los centros a elaborar un plan de convivencia que ha de tener en consideración “la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación”.

La LOMCE mantiene la disposición adicional vigesimoprimera (Cambios de centro derivados de actos de violencia) que obliga a las Administraciones educativas a asegurar la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos.

6. Conclusiones

Realizar un análisis de género de cualquier ley educativa no deja de ser un estudio normativo y por tanto no se centra en cómo se ha materializado en la

práctica real. Sin embargo, sí podemos realizar un acercamiento a su fundamentación ideológica.

Por un lado, la LOMCE ha mantenido, incluso enriquecido, aspectos positivos que ya recogiera la LOE en su articulado relativos a: 1) la formación permanente del profesorado en materia de género como mecanismo fundamental de prevención de la violencia de género; 2) incorporación en los planes de convivencia y programas de centro medidas e iniciativas para la prevención de la violencia de género; 3) velar por el uso de materiales didácticos basados en los valores de igualdad; y 4) la detección y actuación frente a casos de violencia de género.

Sin embargo, en este texto ha quedado manifiesto que en cuestiones de género la LOMCE ha supuesto una clara regresión en algunos aspectos muy importantes tales como: 1) uso del lenguaje sexista en su redacción; 2) apoyo a la financiación pública de la escuela segregada, y por tanto opuesta a la coeducativa; 3) la eliminación de asignaturas que trabajaban de forma directa en sus contenidos las teorías de género, como era la EpC, junto a la transformación de los contenidos curriculares de otras tantas relacionadas con las ciencias sociales; 4) defensa de una transversalidad de género, con sus consecuentes riesgos; y 5) ausencia de actuaciones educativas relacionadas con las identidades de género y la diversidad afectivo-sexual, lo cual indica una clara desconexión entre la sociedad actual y la escuela, siendo esto un gran problema educativo.

Estas son solo algunas de las cuestiones que hacen saltar las alarmas de quienes defendemos una educación en y para la igualdad de género en la escuela.

Para cambiar la realidad desigualitaria y discriminatoria en materia de género necesariamente hay que poner en práctica una educación igualitaria y romper los fundamentos patriarcales que sustentan nuestra sociedad, y a día de hoy, con la legislación educativa vigente, sigue siendo un reto pendiente.

Referencias bibliográficas

- Arraiz, B. (Coord.). (2015). Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
- Biencinto, N., González, Á. (2010). *La transversalidad de género. Métodos y técnicas*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33, 211-225.
- Caprile, M. (coord.) (2012). Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación. Madrid: Fundación CIREM.
- Centro Internacional de Formación de la Organización Internacional del Trabajo (2011). *La transversalidad de género. Guía para la formadora o el formador*. Turín: ACTRAV-CIF. Disponible en: <http://www.inmujer.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1453.pdf>
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan Publishing.
- Essomba, M. A. (Coord.) (2007). *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género. Colección Conocimiento Educativo. Serie Aula Permanente*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández-González, N. y González Clemares, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263.
- García Luque, A. (2013). *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Colección Cuadernos de trabajo. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- García Luque, A. (2015). Mujeres visibles e invisibles en la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria: cambios y pervivencias al amparo de la LOMCE. En A. M^a Hernández Carretero, C. R. García Ruiz, J. L. de la Montaña

(Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 163-173). Cáceres: Universidad de Extremadura - Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

García Luque, A. y Peinado, M. (2012). Género y ciudadanía en la educación obligatoria: de la intencionalidad a la realidad. En M. Martín Clavijo, (Ed.), *Más Igualdad. Redes para la Igualdad* (pp. 291-301). Almería: Editorial Arcibel.

García Luque, A. y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?, *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 79, 65-72.

García Luque, A.; Romero, G., Cambil, M^a. E. y Peinado, M. (2014). Educar para la ciudadanía activa y solidaria a través del aprendizaje cooperativo en el actual marco educativo. En V. Ballesteros (Coord.), *Implicaciones de la ciudadanía y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 67-85). Granada: GEU Editorial.

Hernández, J. y Fernández, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores*, 169, 29-59.

Korol, C. (coord.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Luengo Rodríguez, T. y Rodríguez Sumaza, C. (2009). Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas. En M^a. E. Jaime de Pablos (Ed.), *Identidades femenina en un mundo plural* (pp. 441-447). Almería: AUDEM. Disponible en: <http://www5.uva.es/sifio/Luengo,%20Tomas%20y%20Rodr%C3%ADguez,%20Carmen%20%282009%29.pdf>

Maldonado, L. (2004). El alumnado de Magisterio ante la Historia de las Mujeres: percepción y actitudes. En M. I. Vera y D. Pérez i Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8688>

- Marolla, J. (2015). La educación para la igualdad, la diferencia y la enseñanza de la historia de las mujeres: reflexiones y desafíos. *Revista de Historia y Geografía*, 32, 101- 115.
- Marolla, J. (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En A. M^a. Hernández, C. R. García Ruiz, y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 889-897). Cáceres. Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Martínez Moscoso, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara - Centro de estudios de género. Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf
- Munuévar, D. I. y Villaseñor, M.L. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político de sus saberes. *La ventana*, 21, 44-68.
- Pichardo, J. I. (Coord.) (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Planella, J. y Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283.
- Platero, R. (2014). *Transexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España". *Escuela Abierta*, 1: 257-265.
- Ruiz, L. y Vallejo, C. (1999). ¿Qué queda de sexismo en los libros de texto?" en *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 125-145.
- Subirats, M. (Coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Whythe, J. (1987). El establecimiento de los clichés sexistas entre los muchachos y las muchachas. Distintas explicaciones de sus orígenes y de sus consecuencias educativas. En D. Istance, (Coord.), *La educación de lo femenino: Estudio Internacional sobre las desigualdades entre las muchachas y los muchachos en la educación* (pp. 339-347). Barcelona: Editorial Aliorna.

Unidad de Igualdad de la Universidad de Vigo (2014). *Guía de apoyo para introducir a perspectiva de xénero na docencia da Universidade de Vigo*.

Disponible en: http://www.uvigo.es/uvigo_es/administracion/igualdade/formacion/

Fecha de recepción: 26 de agosto de 2016

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2016



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)