

Carlos Lomas (coord.)

Antonio Viñao, Agustín Escolano, Pilar Ballarín Domingo,  
Raimundo Cuesta, Grupo Eleuterio Quintanilla,  
Enrique Javier Díez Gutiérrez, Federico Guillermo Lorenz

# Lecciones contra el olvido

Memoria de la educación  
y educación de la memoria

MUESTRA EDITORIAL



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN

**ifiiE**  
INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.  
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA.

OCTAEDRO

TÍTULO: *Lecciones contra el olvido.*  
*Memoria de la educación y educación de la memoria*



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

COEDITAN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Instituto de Formación  
del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [educacion.es](http://educacion.es)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales@boe.es](mailto:publicacionesoficiales@boe.es)

•  
Ediciones Octaedro, S.L.  
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02 • Fax: 93 231 18 68  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Primera edición: marzo de 2011

© Carlos Lomas García (coord.), Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano Benito,  
Pilar Ballarín Domingo, Raimundo Cuesta Fernández, Grupo Eleuterio Quintanilla,  
Enrique Javier Díez Gutiérrez, Federico Guillermo Lorenz

© De esta edición: Ministerio de Educación,  
Secretaría General Técnica y Ediciones Octaedro, S.L.

NIPO: 820-11-007-1  
ISBN: 978-84-9921-134-3  
Depósito legal: B. 9.042-2011

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación  
de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción  
prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos,  
[www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Las fotografías que aparecen en el libro provienen de las siguientes instituciones y personas,  
a las que dejamos constancia de nuestro agradecimiento: Archivo Josep M. Ainaud de  
Lasarte: 8; Fondo Archivo Associació de Mestres Rosa Sensat: 14; Fundación Ferrer i  
Guàrdia: 7. Otras Fotografías: Archivo Octaedro, Ingimage y archivo autor.

Producción editorial: Servicios Gráficos OCTAEDRO  
Impresión: Limpergraf, s.l.

Impreso en España · *Printed in Spain*

### 3. Memoria de la educación de las mujeres

PILAR BALLARÍN DOMINGO

ballarin@ugr.es

Universidad de Granada

Podría pensarse que las mujeres del siglo XXI nada tienen que ver con sus madres o sus abuelas. La presencia cada vez mayor de mujeres en espacios educativos, laborales, políticos... nos muestra un escenario de coexistencia de hombres y mujeres aparentemente igualitario que nos hace olvidar que la igualdad formal es una conquista muy reciente, que es muy diferente el camino recorrido por unos y otras para llegar hasta aquí y que ese trayecto nos ha dejado marcas distintas.

Recuperar la memoria de las mujeres y de su educación es muy importante para poder entender un presente que nos visibiliza como formalmente iguales mientras pervive la violencia de género. Por ello, la labor de la Historia de las Mujeres no es equiparable a otras recuperaciones de olvidos o silencios históricos concretos, ya que las mujeres han sido largo tiempo obviadas en su conjunto y el rotundo silencio sobre ellas sobrepasa todos los otros silencios, omisiones o distorsiones de los discursos oficiales e implica una revisión de todo lo pretendidamente conocido.

La historia de las mujeres viene marcada, en el mundo contemporáneo, por su lucha por la igualdad y la igualdad en la educación, como una de las primeras demandas, todavía cuenta con muchas lagunas, silencios y olvidos, a pesar de la atención que se ha comenzado a prestar a este notable silencio en las últimas décadas.

No siempre valoramos la importancia de conocer el pasado a pesar de que difícilmente podemos abordar la coeducación hoy, entendida como la necesidad de una intervención escolar dirigida a producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres, sin conocer su historia íntimamente ligada a la evolución sufrida por el concepto de igualdad en el que se asienta o sin considerar que en el tránsito entre la segregación escolar y la coeducación, entre la coexistencia y la convivencia, hay un amplio recorrido de co-presencia (Zaidman, 2007) que todavía no hemos resuelto.

De ese recorrido me voy a ocupar, de forma selectiva, en una relectura de una parte de la memoria ya rescatada, buscando alguna luz para responder a preguntas que no por sencillas dejan de ser relevantes como, por ejemplo, ¿por qué la coeducación ha pasado de ser una demanda de hombres y mujeres a ser sólo de mujeres, en su mayoría? ¿Los espacios compartidos son espacios de convivencia o solo de coexistencia? ¿Hasta qué punto sigue arraigada una idea de «complementariedad» de desiguales de género que frena el reconocimiento de la igualdad real? Difícilmente las respuestas satisfarán las expectativas que puedan despertar estas preguntas, por lo que anuncio que se trata, tan solo, de un ejercicio de interrogación al pasado buscando explicaciones que nos ayuden a comprender algo mejor nuestro presente.

## La inclusión de las mujeres en espacios nuevos y en otros de los que estaban excluidas

El primer tercio del siglo xx ha sido calificado como *la edad de plata de las mujeres* en nuestro país, ya que en esos años se vivieron de forma acelerada algunos de los cambios que, en el entorno occidental, se habían producido en el siglo anterior. La idea de regeneración social, iniciada en 1868, y que identificó

sobre todo a la generación del 98, había situado la educación, y el papel de las mujeres en ella, como motor de los cambios. El crecimiento del comercio, los transportes, los servicios y la burocracia en general, en el primer tercio del siglo xx, requerían nuevos profesionales y el empleo de las mujeres, por primera vez, aparece como adecuado para una creciente clase media que sufría en esos años un importante desequilibrio económico. Para este sector la educación de las mujeres se convierte en un paso necesario para su acceso al mundo laboral. Se producen, en consecuencia, algunos cambios en los discursos que sostenían la inferioridad de las mujeres y se empieza a considerar que ésta es fruto de la educación recibida, por lo que era fundamental plantear su educación con nuevos parámetros.

Entre el primer periodo constitucional (1900-1923) y la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) fueron numerosas las iniciativas, con respecto a la educación de las mujeres, tanto públicas como privadas. Se produjo una mayor presencia escolar en los niveles obligatorios, al ampliarse la escolaridad obligatoria hasta los 12 años (1909) y una formación más amplia en algunos sectores femeninos llegando a tener presencia, aunque minoritaria, en los estudios de bachiller y universitarios. Creció, en consecuencia, la tasa de alfabetización femenina pasando de un 25,1% en 1900 a un 50,1% en 1930<sup>1</sup> (Fernández Valencia, 2006: 448) y se amplió la presencia y visibilidad de las mujeres en los espacios públicos mostrando, en las grandes ciudades de los años veinte del siglo pasado, nuevos estilos de vida de mujeres modernas que estudian, trabajan, hacen deporte y siguen la moda (vid. Mangini, 2001). Las consecuencias más destacadas podemos situarlas en las medidas legales que hicieron posible la inclusión de las mujeres en espacios educativos, y en consecuencia laborales, nuevos o de los que venían siendo excluidas.

1. La distancia con la tasa masculina se reduce de 17 a 11,3 puntos.

En el último tercio del XIX, la Institución Libre de Enseñanza había comenzado a promover la formación de las mujeres hacia espacios laborales que, por su novedad, no tenían aún marca de género. Buscaban así una salida, digna de su estatus, a la indefensión en que quedaban las mujeres de una clase media emergente cuando no tenían un padre, un marido o familiar que velara por ellas. Así, a través de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, algunas pudieron recibir una formación diferente del Magisterio, en la Escuela de Comercio para Señoras (1878-1879), la Escuela de Correos y Telégrafos (1883) y el curso de Bibliotecarias y Archiveras (1894).

Pero este limitado intento de preparación laboral de las mujeres en espacios propios no supuso un freno a su incursión en aquellos de los que estaba excluida, aunque sin impedimento legal expreso, como eran el bachillerato y la Universidad. La persistencia de algunas mujeres desde la década de 1870 del siglo XIX hizo ceder las puertas de la Segunda Enseñanza y la Universidad, a pesar de todas las trabas que tuvieron que superar (vid. Flecha, 1996). En 1900, 44 alumnas estaban matriculadas en el bachillerato y en 1909 ya eran 159. Las 9 estudiantes universitarias de 1900 pasaron a ser 33 en 1910 (Flecha, 2006: 462, 481).

Entre las diversas medidas adoptadas en las primeras décadas del siglo XX destacaremos aquellas que forzaron más los límites del concepto de igualdad, como el reconocimiento del derecho de las mujeres a matricularse libremente en todos los centros de enseñanza oficial (R.O. de 8 marzo de 1910) que derogaba la Orden de 11 de junio de 1888 por la cual las mujeres debían pedir permiso especial para matricularse oficialmente. Meses más tarde (R.O. 2 de septiembre) se dio validez legal a los títulos obtenidos por las mujeres para el ejercicio de todas las profesiones relacionadas con el Ministerio de Instrucción Pública y se les permitió acceder a las oposiciones y concursos en iguales condiciones que a los varones. El Real Decreto de 26

de noviembre de 1926 permitió el acceso de las ,ujeres a la Real Academia.

Sin embargo, la presencia de las mujeres en espacios de los que habían estado ausentes no trasformó estos espacios, simplemente se limitó a acoger nuevos sujetos bajo el mismo paraguas. Pero este hecho que, como ya señalara Mariano Fernández Enguita (1992: 24), nos muestra la potencialidad universalista del discurso ilustrado, no debe hacernos olvidar sus límites ni sus contradicciones internas. Se englobaba así a las mujeres en la lógica del discurso que las había excluido.

Al tiempo que se reconocía la presencia en nuevos espacios educativos y profesionales, en 1911, también se abría una puerta a la enseñanza mixta con objeto de graduar la enseñanza<sup>2</sup> pero, frente a estas medidas de avance, se consideró que el creciente número de alumnas que se estaba produciendo en la segunda enseñanza, sobre todo en las grandes ciudades, dificultaba la división de sexos en la misma aula y provocó, en 1929, la creación de dos Institutos femeninos de segunda enseñanza.<sup>3</sup> Una muestra de cómo los avances más visibles se producían en un contexto contradictorio en el que las desigualdades entre hombres y mujeres seguían siendo la norma.

Las versiones castellanas de *La esclavitud de la mujer*, de Stuart Mill y *La mujer ante el socialismo*, de Bebel, no aparecieron en España hasta 1892, traducidas por Emilia Pardo Bazán. Estas tardías traducciones son elocuentes por lo que reflejan del retraso en la introducción de la teoría feminista en nuestro país. Pero es importante señalar que muchas de aquellas maestras que veían el feminismo con reticencias a finales del siglo XIX se con-

2. El R.D. 25 de febrero de 1911 permitía las aulas mixtas con el fin de graduar la enseñanza pero siempre que el ambiente del pueblo o ciudad fuera favorable pues, en caso de encontrar resistencias se aconsejaba no hacerlo. La presión social hizo que su aplicación fuera limitada.

3. Uno en Madrid, «Infanta Beatriz», y otro en Barcelona, «Infanta Cristina» (R.D. 14 de noviembre 1929).

vertirían a principios del siglo XX, al igual que en otros países, en la principal cantera de militantes. Un feminismo que buscaba la dignificación de las mujeres, su mayor educación, sus derechos civiles y políticos, pero «sensato», que intentaba, para ser tomado en «serio», distanciarse de la campaña de desprestigio que acompañó al sufragismo extranjero (vid. Ballarín, 2006a).

Estas feministas esgrimieron su «igualdad moral»<sup>4</sup> frente a quienes veían en sus deseos igualitarios la desestabilización del orden patriarcal y la equivalencia ante las diferencias de género que consideraban «naturales». Así, María Lejárraga (socialista y directora de la Unión de Mujeres de España) entendía que si la nación estaba formada por «hembras y varones», no iguales pero equivalentes, era necesario «que ambos valores, iguales en derecho, distintos en esencia», estuvieran «presentes dentro de la Ley que voluntariamente unos y otras hemos de acatar» (Lejárraga [1931], 2003: 21). Sólo algunas más avanzadas, como Carmen de Burgos<sup>5</sup> (presidenta de la Cruzada de Mujeres y de la Liga Internacional de Mujeres Españolas e Hispanoamericanas), defendían la igualdad entre los sexos aunque procuraban destacar que ésta no se aponía «al amor, al hogar y a la maternidad» (Burgos, 1927: 21).

## La coeducación co-instructiva: juntos pero desiguales

La denominada «coeducación» cobraba cada vez más eco en las primeras décadas del siglo XX pero, para explicar más adecuadamente su sentido, debemos retrotraernos a la génesis de

4. Igualdad moral que ya Rousseau negaba a las mujeres al no considerarlas capaces de pensar en el interés común.

5. Pasó del Socialismo a la Unión Republicana porque ésta defendía la igualdad de derechos civiles y políticos y asumió el programa de la Cruzada de Mujeres.



la segregación que combatía. El marco en el que se sentaron las bases de nuestro sistema nacional de educación segregado por sexos y retardado para las niñas (véase **ilustración 35**) partía de diferencias en la «naturaleza» de hombres y mujeres esgrimidas para excluir a las mujeres de todos los derechos a los que fueron accediendo los hombres libres a lo largo del siglo XIX y crear nuevo orden social de esferas separadas entre hombres y mujeres, imprescindible para la realización del proyecto político liberal burgués.

A partir la Ley Moyano de 1857, el discurso oficial no negará la educación a las mujeres, lo que les negará es que fuera igual a la de los varones. Podríamos pensar esta separación como una cuestión más pragmática que moral ya que la misma ley contemplaba que pudieran asistir niños y niñas a una misma escuela, denominada *mixta*, cuando la economía lo exigía.<sup>6</sup> Sin embargo la estrecha identificación de moral social y moral católica en la construcción de nuestro modelo liberal hace difícil de deslindar ambas motivaciones.

La escuela segregada de niños y niñas justificada en su origen por destinos sociales distintos –el «gobierno de la ciudad» y el «gobierno del hogar» ligados a «naturalezas» diferentes y profundamente asimétricas (vid. Ballarín, 2007; Cobo, 1995; Fraisse, 2003)–, permitía plantear una «complementariedad» entre los sexos, tremendamente desigual, pero que favorecía el desarrollo de una falsa imagen de equivalencia cuya potencia no podemos menospreciar si consideramos su alcance hasta nuestros días. Será esta idea la que inspire la denominada «co-educación».

6. Art. 103. «Únicamente en las Escuelas Incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida». Estas escuelas se permitían (Art. 102) en pueblos que no llegaran a 500 habitantes (incompleta: que no abarca todas las materias del currículo) y serían atendidas por adjuntos o pasantes, bajo la dirección y vigilancia del maestro de la Escuela Completa más próxima.

La normativa oficial había adoptado la denominación de «escuela mixta» para referirse a la concurrencia de ambos sexos en un mismo local, aunque en ocasiones señala que debía procurarse la separación «debida» dentro del aula.<sup>7</sup> Pero mientras el concepto de «mixto/a» en nuestra lengua, desde el siglo XIX, remite a mezcla,<sup>8</sup> el de «coeducación», que no aparece en el diccionario de la Real Academia Española hasta 1925, sólo remite a educación conjunta:<sup>9</sup> «Educación que se da juntamente a jóvenes de uno y otro sexo».

Sin embargo, desde el último tercio del siglo XIX la lucha de los sectores más progresistas por una sociedad más moderna que rompiera con prejuicios morales anacrónicos les llevó a defenderse de una artificial separación escolar sin ninguna relación con la vida. La «coeducación» como educación conjunta de niños y niñas, es decir, como «co-instrucción», pasó a formar parte de los programas educativos de institucionistas, anarquistas, socialistas y republicanos frente a las posiciones conservadoras católicas que utilizaron el mismo concepto en lo

7. Ley de 1957 que en su Art. 103 establece que únicamente en las escuelas incompletas se permitirá la «concurrencia de ambos sexos», en un mismo local, y aun así con la separación debida; el R.D. de 5 de octubre de 1883, dictando reglas para la aplicación de los créditos comprendidos en el presupuesto del Ministerio de Fomento con el fin de mejorar la Instrucción pública se refiere a «Escuelas incompletas de ambos sexos» y «Escuelas de asistencia mixta»; la R. O. de 2 de marzo de 1891, autoriza la creación de escuelas completas de «asistencia mixta» en los pueblos que ya cuentan con una incompleta.

8. Diccionario RAE 1869: «Mezclado o incorporado a otra cosa/ lo que está compuesto de varios simples» definición que se mantiene, al menos, hasta 1992. El diccionario de 2001 define mixto/a como «Formado por varios elementos que se mezclan para componer otro».

9. «Educación que se da juntamente a jóvenes de uno y otro sexo». Aceptación que se modificará en 1959 como «Educación que se da juntamente a jóvenes de ambos sexos», y que se mantiene hasta hoy pendiente de una modificación como «Educación que se da juntamente a alumnos de uno y otro sexo». Esta última acepción incide en el aspecto escolar de la educación dando por supuesto que otros espacios son compartidos.

que Andrés Manjón llamaba sentido «activo»: «la cooperación de varios educadores en la misma obra de formar educandos» y, en sentido «pasivo», «los que juntan sin necesidad niños y niñas crecitos». Entendía Manjón que «defender y practicar la coeducación como regla o ideal es poco delicado, menos natural y progresivo y discreto, y menos casto y pudoroso, por colocar la inocencia junto a la ocasión de perderla, o poner el fuego junto a la estopa» (Manjón [1923], 1949: 263).

Pero los educadores y educadoras comprometidos con su tiempo, desde la Institución Libre de Enseñanza a Ferrer i Guàrdia, socialistas y republicanos, consideraron esta separación escolar un lastre para los proyectos sociales y políticos que requerían alejar a hombres y mujeres del fanatismo y la superstición. Pero sin embargo no cuestionaban los papeles asignados a hombres y mujeres ni las relaciones de género vigentes, por lo que mantuvieron, en las experiencias educativas comunes a ambos sexos, materias específicas para las chicas dirigidas a la que seguían considerando su «natural» función doméstica.

Giner de los Ríos, alma de la Institución Libre de Enseñanza, sobre la relación hombres y mujeres, consideraba que, «representando ambos dos fases esenciales, aunque opuestas, de la naturaleza humana, son entre sí complementarios y deben unirse mutua a íntimamente en la vida para desplegar de esa suerte toda su riqueza y perfección» (Giner de los Ríos [1908], 1933: 255).

Promover mejor educación y más racional tanto en hombres como en mujeres, para Ferrer i Guàrdia, requería educación conjunta, aunque no por ello dejaba de considerar que se trataba de naturalezas diferentes: «Es preciso tener en cuenta que la finalidad del hombre en la vida humana, enfrente de la misión de la mujer, no es respecto de ésta de condición inferior ni tampoco superior, como pretenciosamente nos abrogamos. Se trata de cualidades distintas, y no cabe comparación en las cosas heterogéneas» (Ferrer i Guàrdia [1908], 1976: 40).

Republicanos y socialistas recogerán, también, los principios coeducativos en el punto 9 del Congreso del PSOE de 1918. Las Casas del Pueblo abrieron escuelas tanto para niños como para niñas, aunque sólo en algunos casos fueron en régimen de coeducación.

Formar mejor a las mujeres no tenía mucho que ver con el interés por crear una mayor igualdad entre los sexos pues la educación de las mujeres aún estaba lejos de tener una finalidad en sí misma y seguía dirigida a formar mejores compañeras de los hombres: esposas y madres. La izquierda anarquista y marxista, al situar la desigualdad en la explotación capitalista, no alcanzó a entender, por entonces, que la igualdad de género hundía sus raíces en una explotación distinta: la opresión patriarcal. Sin embargo, no hay que desdeñar la valentía de estas iniciativas y el avance que supusieron, en una sociedad marcada por un catolicismo reaccionario que, en 1929, se vería avalado por la encíclica de Pío XI, *Divini Illius Magistri* que denunciaba la coeducación como contraria a la educación verdaderamente cristiana (véase **ilustración 36**), perniciosa y promotora de la confusión de ideas y de promiscuidad.

## El camino hacia la igualdad

La II República trajo consigo importantes cambios con el desarrollo de medidas democráticas y en la promulgación de una serie de leyes que dieron el impulso necesario para una mayor igualdad entre hombres y mujeres, al tratarse de cambios políticos que afectaron también a la vida privada. Las reformas agraria y del ejército, la reforma educativa y la participación política de hombres y mujeres generarán nuevas expectativas de progreso.

La Constitución de 1931 consagraba la igualdad de mujeres y hombres ante la ley. En su Artículo 25 afirmaba que el sexo no podía ser fundamento de privilegio jurídico, en el 40 admitía la

no distinción de sexos para ocupar empleos y cargos públicos, en el 43 establecía la igualdad de ambos sexos en el matrimonio y en el 46 señalaba la obligación del Estado de regular el trabajo de las mujeres y proteger la maternidad. De acuerdo con la Constitución republicana se eliminaron aquellas reglamentaciones laborales que establecían diferencias entre los sexos y, en febrero de 1932, se aprobó una progresista ley de divorcio.

El 1 de octubre de 1931 se aprobará el derecho al voto de las mujeres, tras un arduo debate parlamentario en el que se enfrentaron tendencias republicanas discrepantes. El conservadurismo de las mujeres fue esgrimido por distintos sectores de izquierda para negarles el derecho a un voto que consideraban secuestrado por la Iglesia. La labor de feministas como Carmen de Burgos, desde los años veinte, y, desde el Parlamento, de Clara Campoamor fue crucial en esta consecución.

El primer gobierno republicano de Azaña (1931-1933) se encontrará con un elevado índice de analfabetismo y con casi la mitad de la población sin escolarizar y hará un gran esfuerzo por revitalizar la enseñanza en general: creación de 27.000 escuelas primarias, dignificación económica y profesional del magisterio, escuela unificada, neutralismo religioso, bilingüismo, coeducación, descentralización administrativa, autonomía universitaria, haciéndose así eco de los proyectos educativos progresistas.

Con la llegada al Ministerio de Instrucción Pública de Marcelino Domingo, Rodolfo Llopis, Fernando de los Ríos, republicanos y socialistas vinculados a proyectos políticos que defendían la coeducación, era previsible su extensión a todos los niveles de enseñanza. Un Decreto de agosto de 1931 abolía los Institutos de Segunda Enseñanza específicamente femeninos y los convertía en mixtos; otro, de septiembre del mismo año, establecía la coeducación en las Escuelas Normales y el Reglamento de éstas (17 abril de 1933) reafirmaba este punto y establecía la coeducación en las escuelas prácticas anejas. Pero

nunca se produjo el esperado Decreto que estableciera la coeducación en la enseñanza primaria.

Las posibilidades que daba el Real Decreto de 1911 de establecer la coeducación –enseñanza mixta– para graduar la enseñanza en las poblaciones en que existía una escuela para cada sexo, justificaron la no adopción de mayores medidas al respecto, evitando así las resistencias a juntar niños y niñas en las mismas aulas que se producían, sobre todo, en los sectores más conservadores y en el medio rural. Recordemos que, en el Congreso de Primera Enseñanza celebrado en Barcelona entre diciembre de 1909 y enero de 1910, una amplia mayoría se manifestó contraria a la coeducación. En estos años, aunque algunos maestros y maestras instaron a sus colegas a la aplicación inmediata del decreto de 1911, se siguieron encontrando resistencias y el Ministerio siguió construyendo escuelas con las consabidas separaciones, como denunció Herminio Almendros en la *Revista de Pedagogía*.

Sin duda, el pronunciamiento, en 1929, del Vaticano en contra de la coeducación influyó en las decisiones que se adoptaron. Fernando de los Ríos, en 1932, leía en las Cortes un proyecto de Ley denominado *Bases para la Primera y Segunda Enseñanza*, pero no incluía en éste el proyecto coeducativo. Sin embargo, al establecer la división de las escuelas (maternales, de párvulos y primarias), no establecía la distinción tradicional de niños y niñas y unificaba los escalafones del magisterio prescindiendo del sexo, porque «los pequeños distingos entre el hacer escolar de una escuela de niños o de niñas no justifican en modo alguno la distinción entre los encargados de regentarlos, máxime cuando las ventajas de la coeducación están por encima de todas esas menudencias» (*Proyecto de Ley Bases para la Primera y Segunda Enseñanza*. Base 20).

Pero el gobierno radical-cedista (1933-1935), en una Orden firmada por Filiberto Villalobos en 1 de agosto de 1934, acabará con cualquier iniciativa coeducadora en la enseñanza prima-

ria, declarando sin efecto todos los regímenes coeducacionales que se hubieran establecido sin autorización del Ministerio y prohibiendo nuevas iniciativas:

A partir, pues, de esta orden, queda sin efecto el régimen de coeducación establecido y sin autorización ministerial, prohibiéndose a los maestros e inspectores su implantación en las escuelas primarias nacionales, exceptuando las escuelas mixtas y de párvulos para las que está determinado por precepto de la ley y por necesidades pedagógicas. (Cit. en Pérez Galán, 1975: 224)

No obstante, a pesar de los ataques que se produjeron a la reforma de las Escuelas Normales establecida por Marcelino Domingo en 1931, no fue posible acabar con la coeducación en Institutos, Escuelas de Magisterio, Escuelas de Comercio, Conservatorio y Escuela Central de Idiomas.

Después de la sublevación militar y la creación del Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU) –base de la reestructuración escolar de la Cataluña revolucionaria donde figuraban representantes de UGT, CNT y la Generalitat–, por primera vez en el Estado español un Decreto de la Generalitat catalana establecía la coeducación:

La implantació del règim coeducacional no exclou, sinó a l'inrevés, accentua la necessitat de preveure totes les possibles diferències metodològiques, de procediment i vocacionals en relació als sexes i, d'una manera especial, la necessitat de preveure l'educació femenina per a la seva específica funció de mare. Aquestes previsions seran tingudes en compte en la confecció de plans i en tots els altres aspectes de l'organització docent.<sup>10</sup> (Decreto 28.9-1936. Diari Oficial de la Generalitat, 1 de Octubre 1936)

10. La implantación del régimen coeducacional no excluye, sino al contrario, acentúa la necesidad de prever todas las posibles diferencias metodológicas, de procedimiento y vocacionales en relación a los sexos y, de una

Por fin, en septiembre de 1937, la *Gaceta de la República* establece la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana por Orden del 9 de septiembre. Esta reglamentación, sin duda más igualitaria que el decreto catalán, afirmaba que «la actividad de niños y niñas será igual y conjunta, poniéndose así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria» pero se seguirían manteniendo diferencias y separaciones ya que el plan de estudios, publicado con anterioridad, incluía las «labores propias del sexo» específicas para las niñas.

Entre los educadores y las educadoras más progresistas dominaban las posiciones «co-instructivas» (Cortada, 1988: 166-167) que mantenían una clara diferenciación sexual. Aquí podemos situar a Rosa Sensat y al movimiento de la Escuela Nueva. En las conclusiones de la Escola d'Estiu de 1933, quedaba expresada así esta posición:

La major part de les activitats escolars poden acomplir-les junts, algunes, les més pròpies de cada sexe, separadament... La coeducació a l'escola no s'ha de proposar mai reduir o llimar les característiques diferencials biològiques d'ambdós sexes. Pot, al contrari, fomentar-les dintre d'un to general profundament humà.<sup>11</sup> (Cit. en Cortada, 1988: 167)

Margarita Comas representa los planteamientos más avanzados en este tema en su propósito de ampliar el abanico de las actividades escolares con el fin de que chicos y chicas encuen-

---

manera especial, la necesidad de prever la educación femenina por su específica función de madre. Estas previsiones serán tenidas en cuenta en la confección de planes y en todos los otros aspectos de la organización docente.

11. «La mayor parte de las actividades escolares pueden realizarlas juntos, algunas, las más propias de cada sexo, separadamente... La coeducación en la escuela no se ha de proponer nunca reducir o limar las características diferenciales biológicas de ambos sexos. Puede, al contrario, fomentarlas dentro de un tono general profundamente humano».



tren su vocación independientemente del sexo y defendiéndose de quienes veían en la coeducación la uniformidad de los sexos:

¿En qué consiste realmente esta feminidad al parecer tan amenazada? ¿Se caracteriza por la debilidad, por el predominio del sentimiento, por las virtudes de sumisión, obediencia y pasividad que caracterizaban a nuestras abuelas? ¿Son tales cualidades eminentemente femeninas o el mero reflejo, la consecuencia, de las que se consideraban masculinas? Parece que en el transcurso de la historia no han sido los valores siempre los mismos. (Comas, 1931: 43)

A pesar de las conquistas educativas, civiles y políticas de los breves periodos progresistas republicanos, en la práctica la vida de las mujeres debió cambiar poco. La división de esferas y papeles sociales asignados, tan arraigada en el conjunto social, siguió siendo una fuerte barrera para la consecución de una mayor igualdad pero se había iniciado un camino de progreso que sin embargo sería truncado en el franquismo.

## La exclusión de las mujeres en la dictadura franquista

Tras la guerra civil, el exilio de unos y las depuraciones, el hambre, la pobreza y el miedo de otros, llevarán al silencio y en consecuencia al olvido forzado por el nuevo régimen y por la necesidad de supervivencia. La situación, especialmente dura para todos, lo fue de forma particular para aquellas mujeres que, tras el espejismo de libertad, en tiempos de guerra ocuparon los trabajos que habían abandonado los hombres que se iban al frente, convirtiéndose en la única fuente de recursos, ocupando el espacio laboral y demostrando su utilidad social y que, finalizada ésta, fueron, de nuevo, llamadas a retirarse

al espacio doméstico, olvidándose de su valor con la vuelta de los «héroes». Este retorno al hogar se produjo, además, tras el triunfo del nacionalcatolicismo y del pensamiento derechista, patriarcal y autoritario, que acabaría con las conquistas de las mujeres que se habían ido forjando en el primer tercio del siglo y, especialmente, en los años de la II República.

Instaurada la Dictadura de Franco, con el nacionalcatolicismo la separación social entre los sexos fue potenciada y distorsionada, imponiéndose un sentido tradicional de la familia, reconocida como célula primaria natural y fundamento de la sociedad, que redujo a las mujeres al exclusivo papel de esposas y madres. Se derogaron las leyes civiles que se habían reformado en el periodo republicano y se volvió al Código napoleónico de 1889, reinstaurando los artículos que penalizaban el divorcio y el amancebamiento. Se suprimió el matrimonio civil y el divorcio y se penalizó el aborto y los métodos anticonceptivos. La reforma del Código Civil de 24 de abril de 1958 sólo significó para las mujeres el derecho a la patria potestad para las viudas que volvieran a casarse y el de ser testigos en los juicios.

Enterrar los discursos emancipatorios y alejar a las mujeres de los espacios que habían comenzado a ocupar en el primer tercio del siglo fue una pieza fundamental en la construcción del nuevo orden. José Antonio había dejado claro por qué la Falange no era feminista: «La falta de facultades creativas en la mujer es lo que me induce a no ser feminista» (Opiniones de Primo de Rivera. *La Voz*, Madrid, 14 de febrero de 1936).

La misión que corresponde a la mujer en nuestros días es no el feminismo ultramontano y trasnochado importado de allende nuestras fronteras que la desplaza de su modo de ser típico y consustancial; sí en cambio, el labrar a la luz discreta de su condición, a la sombra del esfuerzo viril del hombre para rehacer cuanto muchos años de desidia y mal gobierno arruinaron. (Presencia de la Mujer. *Correo de Mallorca*, 1 de enero, 1942. Cit. en Pastor, 1984: 36)

Al silencio, modestia, obediencia y subordinación católicas tradicionales las nuevas mujeres debían añadir los componentes propios de los regímenes totalitarios de la época: la heroicidad del día a día y un nuevo sentido de la feminidad donde la suavidad, dulzura, abnegación y sentido de la belleza reinarían en el interior del hogar. Del buen cumplimiento de este papel dependía el destino de la patria y, de sus desvíos, la degeneración. La sumisión, rasgo fundamental de la relación fascismo/mujer que confirmaría el estereotipo de la *mujer víctima*, fue una pieza clave para la política de dominio social y económico del franquismo. Pilar Primo de Rivera, Jefa de la Sección Femenina de Falange enfatizaría este papel secundario de las mujeres:

Las mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar mejor o peor lo que los hombres nos dan hecho. (Pilar Primo de Rivera. Intervención en el I Consejo Nacional del SEM, 1942)

El franquismo supuso un retorno a los principios pedagógicos del catolicismo más reaccionario del siglo XIX con rígidos contenidos educativos basados en la división de los sexos (véase **ilustración 37**). Desde los inicios de la sublevación militar, en las zonas ocupadas por las tropas franquistas se fueron tomando medidas relativas a la educación caracterizadas por su carácter negativo y por su voluntad de acabar con todo republicanismo. El 23 de diciembre de 1936 un decreto prohibía la coeducación, en la misma fecha otro decreto extendía la prohibición a Institutos y Escuelas Normales y de Comercio, y las órdenes de 19 de agosto y 4 de septiembre y otras que se ampliarían en años sucesivos se ocuparon de la expurgación de libros y depuración del profesorado. La Ley de 20 de septiembre de 1938 reformó la Segunda Enseñanza, el 20 de enero de 1939 se dieron normas para

la Inspección, sobre la Universidad se dictaron leyes en 1943 y 44 y, en 1945, se dictó una nueva Ley de Enseñanza Primaria.

La coeducación se prohibirá por considerarse antimoral y antipedagógica mientras se encarecía a que en las escuelas de niñas brillara la feminidad más rotunda, insistiendo en la importancia de su educación como madres del mañana y educadoras de sus hijos. Los objetivos de su educación se dirigirán en primer lugar al desarrollo de los sentimientos y a la formación de la voluntad y, finalmente, al cultivo de la inteligencia.

Aunque ninguna ley prohibió que las mujeres se incorporaran a la enseñanza superior, ésta se presentó como inadecuada para ellas y, a pesar de que su presencia en los niveles superiores de educación no pudo frenarse, se trató de orientar adecuadamente. Esta tarea se vio facilitada por el arraigo de viejos modelos en los que todavía el proyecto vital de las jóvenes se dirigía exclusivamente al matrimonio.

La Sección Femenina, liderada por Pilar Primo de Rivera, sirvió de vehículo de las ideas de Falange en el franquismo, transmitiendo el papel secundario como ideal para las mujeres y la colaboración de la Iglesia fue total en este empeño. Una extensa red a través de Delegaciones Provinciales y Delegaciones Locales hizo posible que la Sección Femenina alcanzara a todos los rincones de la geografía española y a todos los sectores sociales, inculcando a las mujeres, y a través de ellas al resto de los ciudadanos, los valores y normas de su ideario. Ellas se encargaron de poner en marcha Círculos de Juventudes, Escuelas de Hogar, el Servicio Social para las mujeres, Granjas Escuela y Cátedras Ambulantes, Coros y Danzas, Albergues y Revistas, así como de la impartición de las asignaturas de Hogar<sup>12</sup> en los programas de estudios de las chicas. Su labor se centró en toda una serie de actividades de formación teórica y práctica cuya

12. Denominación utilizada para englobar una variada casuística de materias específicas para las mujeres.

oportunidad no puede separarse de la inculcación ideológica que las acompañaba pues sirvió a la subordinación de las mujeres y a mostrar la cara buena del régimen. Sus protagonistas, las mujeres de la Sección Femenina que jugaron un destacado papel en el espacio público y político, no pudieron evitar finalmente ser víctimas de su propio discurso al no responder al modelo de mujer que defendían.

Entre otras cosas, las estudiantes de Bachillerato aprendimos, a través de la Formación Político Social, las bases de una convivencia jerarquizada en la que el hombre era el artífice y creador de la norma social que las mujeres debíamos acatar. El papel masculino en todas las «unidades de convivencia», desde la familia hasta el Estado, era una jerarquía que arrancaba de Dios:

El padre es la jerarquía de la familia [...] La autoridad paterna es de «institución divina». Esto significa que mientras las demás jerarquías de las restantes sociedades reciben la autoridad del grupo de hombres, que le exigen determinadas responsabilidades, el padre, en cambio, recibe la autoridad de Dios a través de su misma naturaleza. (Sección Femenina de FET y de las JONS 1961: 21-22)

## La igualdad de oportunidades y la «igualdad a secas»

El modelo de mujer del periodo autárquico dará paso, a finales de los cincuenta del siglo xx, a la mujer moderna, consumista, de las últimas décadas del franquismo, más formada y autónoma pero con todas las dificultades derivadas de las costumbres hondamente arraigadas.

En los años setenta la necesidad de readaptación y renovación del sistema escolar a las nuevas necesidades de desarrollo

productivo abrió la puerta a la educación conjunta de chicos y chicas (Ley General de Educación 1970), no por mandato explícito de la Ley, aunque la ausencia de pronunciamiento en contra permitió que, poco a poco, las escuelas se fueran convirtiendo en mixtas. Esta Ley establecía que los planes de estudios de Enseñanza General Básica (EGB) y Bachillerato serían matizados de acuerdo con el sexo (artículos 17 y 27) aunque declaraba su pretensión de ofrecer a todos y todas la igualdad de oportunidades educativas en nombre de una sociedad más justa. Se trataba de una «igualdad de oportunidades» que, según el *Libro Blanco* que sirvió de base a la misma, no era una «igualdad a secas»:

El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aun cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es, en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico. (MEC, 1969: 122)

La pedagogía española, en la década de 1970, todavía instruía a las futuras maestras en una pedagogía diferencial por sexos, fundamentada en supuestas diferencias naturales, y señalaba como impropios de mujeres: «en el terreno intelectual, los trabajos que pidan profundidad, abstracción, creación científica, filosófica y hasta artística, que reclame vigoroso razonamiento encauzador de una fecunda imaginación; trabajos teóricos de fría especulación y de fundamentación en general, trabajos que exijan mucha serenidad emotiva y dominio de nervios». (Sánchez Buchón, 1968: 594)

La igualdad de oportunidades ni siquiera se entendía, como sucederá más tarde, como dispensar un trato «idéntico» sino que se asentaba sobre las diferencias de naturaleza que había remarcado el proyecto franquista. Pero, poco a poco, las asignaturas de contenido doméstico, de cuidado de las personas, exclusivas de la educación femenina desde el origen de nuestro sistema educativo, fueron desapareciendo del currículo de la escuela mixta. Fue de este modo como, al tiempo que las jóvenes se incorporaban al currículo considerado de mayor valía, el que preparaba para el trabajo, para la actividad productiva hasta entonces propia de los varones, desaparecía del currículo común la formación para las tareas reproductivas que acompañaba al currículo de las niñas desde su origen escolar (véase **ilustración 38**).

Paradójicamente, al mismo tiempo que se abría a las chicas la formación para su incorporación al mundo laboral, se deslegitimaban, invisibilizaban y devaluaban, al no considerarse dignos de inclusión en el currículo común, aquellos conocimientos que implican los trabajos que seguían y siguen realizando casi en exclusividad las mujeres. Se iniciaba así en nuestro país el modelo de la justicia meritocrática que prometía que todos y todas participarían de la misma escuela sin distinción de clase, raza o sexo. Al convertir a todos y todas en iguales en el acceso, se instauraba un principio que aceptamos como justo frente a aquella escuela reservada a una élite. Pero no pasará mucho tiempo sin que se compruebe que este sistema no es tan justo como se anunciaba (Dubet, 2006) ya que crea sus propias desigualdades, al jerarquizar al alumnado en función del mérito –éxito escolar– y contribuye así a legitimar las desigualdades de origen que reproduce.

## El reconocimiento de las desigualdades y la denuncia de la discriminación en las últimas décadas del siglo xx

En la transición a la democracia los movimientos que luchaban por las libertades y por la modernización de todos los ámbitos de la vida social reivindicaban una educación democrática, igualitaria y de calidad. Pero la «coeducación» no fue un objetivo prioritario de estos movimientos, como tampoco lo fue de los grupos feministas que empezaban a configurarse en la década de 1970 en torno a la consecución de los derechos del aborto, del divorcio, los anticonceptivos, etc. Por entonces, aún se creía que la escuela mixta de la «igualdad de oportunidades» podía asegurar la igualdad entre hombres y mujeres.

Hay que recordar aquí que las mujeres afrontaron en esos años una doble transición, pues a su compromiso con la transición política –de la que están siendo olvidadas– sumaron una transición personal del papel de género que les venía impuesto (García De León, 2008). La tercera ola del feminismo cobra nueva fuerza en nuestro país creciendo el movimiento feminista en nuevas líneas de actuación en torno al feminismo académico e institucional. El feminismo académico, como compromiso colectivo con la transformación del conocimiento que se denuncia como androcéntrico, surge a finales de los setenta y se consolida en las universidades españolas en los ochenta. Sus logros en las últimas décadas son numerosos y no es momento aquí de detallarlos (vid. Ballarín, Gallego, Martínez, 1995; Ortiz et al., 1998; Maquieira, 2005). Baste señalar que la aportación a los diversos campos de conocimiento de los que se han venido denominando *Estudios de las Mujeres*, *Estudios Feministas* o *Estudios de Género*, que hoy llenan ya muchas estanterías en las bibliotecas, ha servido de fundamento a las políticas de igualdad de las últimas décadas.



El feminismo institucional también se hizo patente en los años ochenta del siglo xx. En pocos años se pasó del reconocimiento de la igualdad de derechos a la creación de todo un marco legislativo en materia de igualdad de oportunidades y de no discriminación. La creación, en octubre de 1983, con el primer gobierno del PSOE, del Instituto de la Mujer –como organismo autónomo dentro del Ministerio de Cultura– con el objetivo de promocionar y fomentar condiciones que facilitaran la igualdad social de ambos sexos y que favorecieran la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social supuso el reconocimiento oficial de la necesidad de introducir medidas para acabar con la discriminación. Su labor ha sido crucial en los cambios que se han producido en las últimas décadas y, entre sus grandes logros, a la legislación promovida hay que añadir la promoción de la paridad.

Pero aún habrá que esperar. En los inicios de la transición democrática la «igualdad de oportunidades» se entendía por dar un trato idéntico a todos pensando que así se conseguirían iguales resultados, una aparente neutralidad a la que se adhería el profesorado. Pero pronto esta idea se pondría en cuestión. Primero se produjo la crítica del sistema escolar como instrumento de reproducción, análisis que no alcanzó a las desigualdades de género. Posteriormente, en la década de 1980, los análisis e investigaciones sociológicas y feministas sobre la práctica educativa y desde distintos campos de conocimiento comenzaron a denunciar las discriminaciones que se estaban produciendo en el sistema educativo que ponían de manifiesto que la escuela mixta ejercía una socialización diferenciada que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. La igualdad de oportunidades no llevaba implícita una igualdad de trato ni una igualdad de resultados. Tras la aparente igualdad de la educación mixta pervivían elementos discriminatorios que seguían moldeando a las mujeres como seres pasivos y dependientes y a los varones como agresivos y dominadores. Aunque la

escuela mixta no era la creadora de la desigualdad la legitimaba y la presentaba como natural y aceptable. El sexismo del lenguaje y el androcentrismo científico, la canalización de éstos a través de los libros escolares, así como la discriminación en el trato hacia unos y otras y la propia organización escolar fueron objeto de atención de numerosos trabajos.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), por primera vez en la legislación española, reconocía la discriminación por sexos en el sistema educativo y establecía la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Esta declaración de intenciones se materializó en los diseños curriculares, marcando objetivos y contenidos con referencias explícitas a la igualdad de los sexos y orientaciones para incorporar metodologías que potenciaran la coeducación que debería abordarse de manera transversal.

Los estudios, investigaciones y publicaciones se multiplicaron a partir de los años noventa sin que faltaran las iniciativas oficiales con el fin de apoyar y desarrollar estas medidas. Aunque se puso de relieve el incremento de la discriminación invisible y cómo la organización social en escuelas mixtas tendía a limitar al alumnado dentro del estricto comportamiento sexual estereotipado por la constante presión entre chicas y chicos dentro de las aulas mixtas para defender la identidad de género, las propuestas sustituyeron a las denuncias: desde pautas de observación para analizar el sexismo en el ámbito educativo y para el uso no sexista del lenguaje hasta propuestas coeducativas de carácter general y en campos específicos como la educación física, el patio de juegos o las clases de ciencias experimentales, entre otras. La amplia producción que nos ha dejado este periodo es, sin duda, un claro indicador del valor de la LOGSE, cuyos logros han sido indiscutibles en este terreno. La Ley reconocía las desigualdades que de las diferencias se derivan y mostraba la voluntad de actuar para su corrección.

Pero los cambios iniciados por la LOGSE pronto se vieron interrumpidos por la victoria electoral del Partido Popular y por una ley conservadora, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE) que abrió la puerta, por omisión, a la educación segregada por sexos y a cualquier discriminación por este motivo y favorecía elecciones profesionales condicionadas por estereotipos de género al plantear elecciones y decisiones a edades tempranas. La corrección de las desigualdades entre hombres y mujeres parecía haberse esfumado. La ignorancia de las desigualdades es, por defecto, un modo de mantenerlas.

La *calidad en la educación* se convertía en el emblema de la década. Parecía haber acuerdo en la necesidad de mejorar la calidad sin que las diferentes instancias políticas, sociales y educativas coincidieran en su significado y sólo los proyectos más comprometidos socialmente reconocían la igualdad como un componente esencial de la calidad. Pero a pesar del reconocimiento de la imposibilidad de una educación de calidad sin igualdad la mayoría de éstos se han mantenido ciegos a la desigualdad de género.

Un nuevo gobierno socialista, corrigiendo algunos aspectos de la LOCE, promoverá la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en la que se retoman algunos planteamientos de la LOGSE, aunque con bastantes limitaciones debidas al esfuerzo por no someter a muchos cambios lo ya legislado. Es de destacar que, en la Disposición adicional vigesimoquinta, referida al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, se incluye por primera vez, en una Ley, el término «coeducación»,<sup>13</sup> con el propósito de incentivar a los centros que desarrollen «este principio». Pero, tal como se formula esta

13. «Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones

disposición, deja claro que su desarrollo no es una obligación general. Esta debilidad, en temas de igualdad, parece constatar-se con la medida adoptada para su desarrollo cuando establece que «una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres».<sup>14</sup> Dado que la persona nombrada puede no pertenecer al claustro, su capacidad de intervención tiene limitaciones evidentes.

Por otro lado, haciéndose eco de la *Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género* aprobada en 2004, en un comprometido intento de afrontar la pervivencia de la lacra social más patente de la pervivencia del patriarcado en nuestra sociedad, hace que la ley insista en la cuestión de la violencia de género pero relacionada a la resolución pacífica de los conflictos –aspecto muy loable de destacar– pero que, al establecer una asociación entre estas cuestiones, subsumiendo la violencia de género en otras formas de manifestaciones de conflicto o violencia, induce a distraer su específico origen de opresión patriarcal que, entendemos, requiere otro tipo de abordaje.

El desarrollo de mayor igualdad entre hombres y mujeres en educación, ha contado, en los últimos años, con interesantes iniciativas, como el pionero *Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*,<sup>15</sup> aprobado por la Junta de Andalucía, en 2005. No obstante, en términos generales, la escuela «mixta» parece estar consolidándose como un instrumento de «comodidad» basado en la lógica de la gestión de los recursos

---

recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.»

14. Disposición final primera. Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Arc. 10.8. modificando el artículo 56.1 de la LOCE.

15. <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/contenidos/iefp/iplanigualdad>>

humanos y no en la de la igualdad, mientras la desigualdad entre hombres y mujeres se diluye entre una variedad de desigualdades, no menos importantes, pero que se resuelven desde la «solidaridad» y no exigen renuncia a privilegios (Ballarín, 2008). Esta escuela permite que la separación de sexos que en ella se produce se vea como algo «natural» cuando es la coexistencia la que, de algún modo, «obliga» a reafirmar la diferencia elaborando comportamientos y recreando experiencias exteriores a la institución (Zaidman, 2007: 115).

## Algunas reflexiones finales sobre los avances y límites de la igualdad en los inicios del siglo XXI

La idea de complementariedad de dos «naturalezas» distintas de hombres y mujeres, presente en Rousseau, y que se reforzó en el modelo liberal burgués, alcanza nuestro presente dificultando mayores avances a la igualdad entre hombres y mujeres. Porque las desigualdades sólo pueden complementarse y, en sociedades jerárquicamente ordenadas, como la nuestra, las desigualdades implican rango, luego no pueden considerarse equivalentes. Los cambios que se han producido a lo largo del tiempo del que nos hemos ocupado en estas líneas no han servido para desterrar la dualidad de naturalezas, simplemente se han ido matizando algunas de las desigualdades a complementar.

Por otro lado, el acceso de las mujeres a la educación y a los derechos civiles y políticos, en las primeras décadas del siglo XX y en especial la II República, se mantuvo ligado a una concepción de una «naturaleza» determinada por su papel de madre y esposa. En ella se basaron los planteamientos co-instructivos y así lo asumieron, por lo general, las feministas de la segunda ola cuando defendían la «equivalencia» de las desigualdades. Esta dualidad o bipolaridad que liga a las mujeres a la «biología» y los hombres a la «cultura» se vio reforzada en el franquismo,

marcando una complementariedad totalmente jerarquizada entre dominador y subordinada que no se romperá en nuestro país hasta que el feminismo de la tercera ola ponga el énfasis en la construcción social y científica de las desigualdades con la adopción del concepto de «género». Este concepto, que remite a la construcción cultural derivada de la sexuación, categoría cultural impuesta sobre un cuerpo sexuado, en palabras de Scott (1990: 28), se iría instalando como herramienta analítica fundamental en las investigaciones feministas y en la historia de las mujeres al tratarse de «una forma conceptual de análisis sociocultural que desafía la ceguera que la tradición historiográfica ha demostrado con respecto al sexo» (Bock, 1991: 61).

Las dificultades de introducción del concepto «género» y su progresivo mal uso y abuso, en los últimos tiempos, está vaciando de contenido al mismo, hecho que podemos valorar como un síntoma del arraigo de la idea de bipolaridad complementaria entre hombres y mujeres y las dificultades para desarticular este prejuicio. A partir de aquí, coeducar parece convertirse en una aspiración, sobre todo de las mujeres, profesoras y feministas y notables excepciones masculinas que han ido cargando el concepto de nuevo significado.<sup>16</sup> Coeducar hoy, crear mayor igualdad entre hombres y mujeres, tiene como objetivo, como señala Marina Subirats, la «desaparición de los géneros –aunque por supuesto no de los sexos– y del rescate de todos los componentes positivos que anteriormente, a través de la división sexual del trabajo, eran atribuidos a uno u otro sexo,

16. En los últimos años el debate sobre los conceptos también se ha producido en otros países de nuestro entorno. En Francia, el concepto de «mixité» de los sexos se reclama por las feministas frente al de «escuela mixta» que tiene su origen en co-instrucción de religiones, el término coeducación, al igual que en inglés y español remite a educar conjuntamente, pero parece decaer. En el mundo anglosajón, en el que se mantienen los dos términos, coeducación y escuela mixta, al utilizar coeducación para denominar a la escuela mixta, la crítica se desarrolla sobre la coeducación.

como componentes de la actividad humana, con independencia del sexo de las personas» (2006: 248).

Las políticas de igualdad desarrolladas, en los últimos años, han chocado con estos límites que mantienen vinculadas a las mujeres al espacio doméstico a pesar de su inserción en el mercado laboral por lo que, en estos momentos, sitúan la necesidad de intervención hacia cambios en la organización social de esferas separadas.

Pero la escuela no puede abordar sola esta tarea que requiere, por un lado, la transformación de la estructura de organizaciones de coexistencia –que no se han modificado con la incorporación de las mujeres, anteriormente excluidas– en espacios de convivencia. Por otro, exige desmontar la equívoca idea de «complementariedad» que pervive ocultando, en nombre del «amor», perversas discriminaciones. Pero la tarea no es fácil cuando los avances de las mujeres, su mayor visibilidad, la presencia de mayor paridad, han llevado a creer a muchas personas que la igualdad es ya un hecho.

En los últimos años, a pesar de que los análisis más recientes siguen incidiendo en las discriminaciones de género en el medio escolar, las preocupaciones desde el discurso oficial parecen centrarse en el «fracaso escolar» y en la «violencia».

Los datos sobre el «fracaso escolar» han llamado la atención sobre el éxito escolar de las chicas. Cuando los análisis de género, desde las teorías de la diversidad, han puesto de relieve que las diferencias de género son sólo una de las categorías dentro de la multiplicidad de componentes que conforman a las personas –rasgos de personalidad, habilidades, capacidades físicas y mentales, educación recibida, etc. (Barberá, 2006)–, no deja de ser llamativo que los análisis sobre el «fracaso escolar» establezcan el género como variable determinante. Sin duda puede ser un claro indicador de la pervivencia de desigualdades entre chicos y chicas pero el hecho de que se signifique el éxito de las chicas en vez de hablar del fracaso de los chicos, cuando el

éxito escolar de éstas no se corresponde con mayores ventajas profesionales, nos hace pensar en una operación reactiva ante la aparente igualdad conseguida, una cortina de humo con la que, enfatizando los logros de las mujeres, se distrae la ausencia de los varones del espacio familiar y doméstico y de las consecuencias que este hecho conlleva (Ballarín, 2008).

Si las razones del éxito o fracaso son de género tal vez habría que plantearse que el fracaso de los chicos no es más que una nueva forma de no medirse con las chicas, de no competir con quienes consideran «distintas». Esta situación no es ajena a la cuestión de la «violencia» pues, ante el dominio intelectual de las chicas en las aulas, pueden los chicos buscar su primacía adhiriéndose a rasgos estereotípicos que pueden considerar que refuerzan su identidad de género: la fuerza y la agresividad.

El éxito escolar de las chicas también podemos valorarlo como parte de ese mandato de «ser buenas» que acompaña al estereotipo. Sin embargo, «las buenas» paradójicamente van adoptando en ocasiones posiciones más agresivas cuando observan que esas conductas «mandan en el aula». El valor otorgado a la palabra de unos y otras, la asignación de responsabilidades, los usos del espacio, etc. (Gregorio, 2006) nos llevan a pensar que se está produciendo una tiranía de los alumnos ya que el profesorado, para asegurarse cierto orden y disciplina, se pliega a éstos, que se manifiestan de forma más radical y violenta.

Conviene analizar la pervivencia de la desigualdad en el marco de complejidad e incertidumbre en el que la primacía de la rentabilidad sobre la productividad ha impregnado las formas de pensar, sentir y actuar (Pérez Gómez, 2003: 21). La irrelevancia, como preparación para la vida, del conocimiento academicista que sólo prepara para transitar de examen en examen, que caracteriza a una escuela dispensadora de credenciales (Feito, 2001) y la proliferación de mensajes en los me-



dios de comunicación en los que se muestra cómo el triunfo y el éxito social no dependen del conocimiento, de la capacidad de reflexión y de preparación intelectual sino de la suerte y de la capacidad de escándalo e inmoralidad pueden ayudarnos a comprender parte de la complejidad de estos hechos.

## Referencias

- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2006): «Educadoras». En Morant, Isabel (Dir.): *Historia de las Mujeres en España y América Latina III. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid: Cátedra, pp. 505-522.
- (2007): «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 26, pp. 143-168.
- (2008): «Retos de la escuela democrática». En Cobo, Rosa (ed.): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid. Libros de la Catarata, pp. 151-186
- BALLARÍN, Pilar; GALLEGO, M. Teresa; MARTÍNEZ, Isabel (1995): *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-1991. Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- BARBERÁ HEREDIA, Esther (2006): «¿Qué aportamos las mujeres al espacio público?». En Bosch, Esperanza; Ferrer, Victoria A. y Navarro, Capilla (Comps.): *Los feminismos como herramientas de cambio social (I): Mujeres tejiendo redes históricas, desarrollos en el espacio público y Estudios de las Mujeres*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- BOCK, Gisela (1991): «La Historia de las Mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional». *Historia Social*, n.º 9, pp. 55-77.
- BURGOS SEGUÍ, Carmen (1927): *La Mujer moderna y sus derechos*. Valencia: F. Sempere y Compañía Editores.