

## Feminismo y educación. Situando el problema históricamente: de la escuela segregada a la escuela mixta

Feminism and education. Setting the problem historically: from segregated schooling to mixed schooling

**Juan Mainer Baqué**

juanmainer@gmail.com

**Pilar Cancer Pomar**

pilar.cancer@gmail.com

**M. Engracia Martín Valdunciel**

marien@unizar.es

*Miembros de Fedicaria*

Recibido: septiembre de 2022

Aceptado: octubre de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25932

### RESUMEN

El proyecto escolarizador de la Modernidad, encarnado en la institución escolar de la era del capitalismo, se ha caracterizado por abonar y reproducir, a lo largo de su historia y de muy diversas formas, una triple segregación, de clase, sexo y etnia. Se analiza cómo el sistema escolar en España, desde su origen a comienzos del siglo XIX hasta finales del XX, ha sido un activo y eficaz aliado de la dominación patriarcal reproduciendo de forma ampliada una cultura netamente androcéntrica; sea en el marco de la escuela segregada o mixta, sea bajo la más reciente fórmula de la escuela para "todas y todos", supuesta adalid de la coeducación y de la igualdad entre los sexos. Al hilo de todo ello se desarrolla una crítica a la historiografía educativa, en particular al (mal) uso del concepto "feminización", escasamente receptiva y porosa a las aportaciones provenientes del campo de la teoría crítica e historiografía feministas.

**Palabras clave:** modos de educación, escuela segregada, dominación patriarcal, androcentrismo, escuela mixta, historiografía educativa.

### ABSTRACT

The schooling project of Modernity in the era of capitalism has been characterised by nurturing and reproducing a triple segregation of class, sex and ethnicity. This article analyses how the school system in Spain has been an active and effective ally of patriarchal domination, reproducing in an extended way a clearly androcentric culture, both in the framework of the segregated or mixed school, and under the more recent formula of the school for "all", supposed defender of coeducation and equality between the sexes. In addition, it develops a critique of educational historiography, in particular the (mis)use of the concept of "feminisation", which is scarcely receptive to the contributions coming from the field of feminist critical theory and historiography.

**Keywords:** modes of education, segregated school, patriarchal domination, mixed school, educational historiography.

### Referencia

Mainer Baqué, J., Cancer Pomar, P., Martín Valdunciel, M.E. (2023). Feminismo y educación. Situando el problema históricamente: de la escuela segregada a la escuela mixta. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 6, 71-96. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.6.25932

## GENEALOGÍA DE UN PROBLEMA

La arquitectura del sistema educativo nacional español, surgido de la revolución liberal y subsecuente construcción del Estado burgués, se distinguió por dos netas marcas segregadoras en razón de sexo y clase social. Ambas, caracterizaron y condicionaron su naturaleza y devenir históricos de forma indiscutible al menos hasta el último tercio del siglo XX; al punto de que constituyeron rasgos distintivos de lo que hemos venido denominando “modo de educación tradicional y elitista”, cuya vigencia en España se extendió hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970. Gracias a los estudios de la sociología crítica de la educación conocemos muy bien desde hace unos cincuenta años la forma en que las instituciones educativas del capitalismo han venido reproduciendo las diferencias sociales; empero, las estrategias de aminoración y segregación entre los sexos que la institución escolar utiliza y replica con singular eficacia no sólo han sido bastante menos estudiadas sino que siguen sin ocupar un lugar prevalente en las agendas investigativas de raigambre crítica que se ocupan del campo de la educación —más allá, obviamente, de lo que ocurre en el territorio de los estudios feministas, que han venido siendo convenientemente ignorados y relegados por aquellas—.

En este sentido, la historiografía social y cultural de la educación española ha prestado muy escasa atención a un objeto de estudio central para entender aquello que supuestamente se pretende escudriñar y diseccionar: la construcción social de la institución escolar y su cultura<sup>1</sup>. Si exceptuamos la importante producción de algunas autoras que han desarrollado desde los años 90 un interés explícito por problematizar el lugar de las mujeres en el devenir de la historia de la educación, lo cierto es que tanto en el propio campo académico histórico-educativo, como, preciso es reconocerlo, en la producción alumbrada en el marco del proyecto Nebraska de Fedicaria, ha primado un enfoque netamente androcéntrico e impermeable a la voz de las mujeres. Algo que no ha sido ajeno al hecho de que las categorías conceptuales y heurísticas utilizadas hayan sido, en general, muy poco porosas al diálogo con la teoría crítica feminista por no decir con la propia historiografía de y sobre las mujeres, cuya presencia en España, por cierto, precedió en más de una década al despliegue de la “nueva” historia de la educación.

---

<sup>1</sup> Al respecto, basta con consultar los dos prontuarios, editados respectivamente en 1994 y 2010, que recogen un completo estado de las principales líneas de investigación abiertas en el campo de la historiografía educativa española, para comprobar nuestro aserto (Guereña et al., 1994 y 2010).

Sea como fuere, sexismo y clasismo formaron y siguen formando parte del ADN de la escuela de la Modernidad capitalista. No en vano, ya en el *Informe Quintana* (1813), que inspirado en el célebre *Rapport* de Condorcet (1792) se considera texto fundacional del sistema de instrucción pública del primer liberalismo español, las discriminaciones por sexo y clase emergieron como rasgos idiosincrásicos del artefacto escolarizador. Así, fue forjándose un sistema educativo dual y dicotómico que practicó abiertamente la exclusión de los hijos de las clases obreras de la escolarización considerada no “imprescindible” —todo lo que excediera a la primera enseñanza, entre los 6 y los 9 años de edad—, al tiempo que expulsó del espacio escolar al conjunto de la población femenina en razón de su condición sexual<sup>2</sup>.

La Junta —afirmaba el citado Informe de 1813— entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha. (Quintana, 1898, p. 190)

A las mujeres, “educación” en la domesticidad y para la moralidad, en tanto que sin pares guardianas de las costumbres, a los hombres la “instrucción” en la escuela; quedaba así tempranamente grabada a fuego una de las verdades imperecederas que han venido dotando de sentido a la escuela de la era del capitalismo en tanto que eficaz instrumento al servicio de la reproducción ampliada de la dominación patriarcal. En efecto, fue en la Ilustración y en particular con Rousseau cuando el patriarcado se reformuló y dotó de un aparato conceptual que lo hizo prácticamente invulnerable hasta bien entrado el siglo XX; al respecto es indispensable la lectura del libro V de *Emilio o la Educación*, dedicado a Sofía, como metáfora del sexo femenino de la especie. Sin duda el llamado patriarcado moderno es deudo de la teoría contractual. Las mujeres debían quedar fuera del contrato social y uncidas al previo, inicuo y prevalente “contrato sexual” (Pateman, 1995) que somete a las

---

<sup>2</sup> Tal como señala Cuesta (2005: 52) fue este “olvido” una de las diferencias que separaron el texto del llamado “Condorcet español” del de su inspirador galo; este último defendió, tanto en su *Rapport* como en otras memorias sobre instrucción pública escritas en la época, no sólo que la educación pública debía ser ofrecida a “todos los individuos de la especie humana”, sino que era “necesario que las mujeres compartan la instrucción dada a los hombres”, entre otros motivos “para que puedan vigilar la de sus hijos”. Sin duda, como afirmó Viñao (1982, p. 207-208), las diferencias entre ambos textos fueron de calado, aunque también es verdad que, en los hechos, ambos sistemas educativos postergaron la escolarización de su población femenina recurriendo a fórmulas semejantes.

mujeres y las convierte en esclavas de los varones, sea mediante la institución matrimonial y/o prostitucional —merced a una lógica tan tosca como eficaz: una para cada uno y unas cuantas para uso y disfrute de todos—<sup>3</sup>.

Pese a que durante mucho tiempo, simplezas como las divulgadas por Huarte de San Juan (1529-1588) en su *Examen de ingenios* continuaron siendo consideradas base “científica” para categorizar la feminidad por egregios misóginos como el doctor Marañón, ya no hará falta remitirse a la inferioridad de las mujeres para justificar su proscripción de la esfera pública; bastará con argüir acerca de la complementariedad entre los sexos o sobre la distinta “naturaleza” de lo masculino y lo femenino —la teoría de la polaridad sexual—,

En lo común que hay en ellos son iguales; en lo diferente no son comparables (...). Cada uno concurre por igual al objeto común, pero no de un mismo modo (...). El uno debe ser activo y fuerte, débil y pasivo el otro; de precisa necesidad es que el uno quiera y pueda; basta con que el otro se resista poco. Asentado este principio, se sigue que el destino especial de la mujer es agradar al hombre (...). Esta no es la ley del amor, lo confieso; pero es la ley de la naturaleza, más antigua que el amor mismo. (Rousseau, s.f., p. 271)

para legitimar no sólo la desigualdad y la dominación masculina, sino también para relegar la educación de las mujeres al espacio privado y doméstico que les es “propio”. Rousseau tenía muy claro que la educación debería ser segregada y jerárquica: Emilio sería formado e instruido para la autonomía, la individualidad y el reconocimiento; Sofía, definitivamente apartada del *logos*, habría de educarse para la dependencia y la invisibilidad en tanto que ser destinado al agrado y cuidado de otros:

---

<sup>3</sup> Para entender la importancia de la obra rousseauiana y de otros ilustrados como Condorcet o D’Alambert en la gestación del patriarcado moderno y en la estructura de la sociedad civil de la era capitalista (y sus implicaciones educativas), es obra de referencia el trabajo de Rosa Cobo (1995). Allí se demuestra de forma rotunda que la subordinación de la mujer y su ausencia del entramado contractual (contrato social) no fue un olvido inocente..., sino un elemento nodal del sistema “democrático” urdido por el ginebrino. Como ocurre en la mayoría de los espacios de producción académica, la perspectiva androcéntrica, hegemónica en el campo de la investigación educativa, ha ignorado sistemáticamente las aportaciones que desde la historia de las mujeres y la teoría feminista se han venido realizando sobre la “otra” cara oculta de la Ilustración; sirva como ejemplo el grueso volumen dedicado al legado de Rousseau en el tricentenario de su nacimiento (López y Campillo, dir., 2013).

Una vez demostrado que ni en cuanto al carácter ni al temperamento están ni deben estar constituidos del mismo modo el hombre que la mujer, se infiere que no se les debe dar la misma educación (...) Deben aprender muchas cosas, pero sólo aquellas que les conviene saber (...) De la buena constitución de las mujeres pende la de los niños; del esmero de las mujeres pende la educación primera de los niños (...) De suerte que toda la educación de las mujeres debe ser relativa a los hombres. (Rousseau, s.f., p. 275-277)

Llegados a este punto, quizá convendría conceptualizar adecuadamente a qué nos referimos cuando hablamos de sistema de dominación patriarcal, en tanto que estructura social e históricamente hegemónica. Una estructura de larga duración — al menos desde hace cuatro mil años<sup>4</sup>— capaz de sobrevivir y adaptarse a muy distintos contextos económicos, políticos y sociales y que bien podría ser considerado un sistema de dominio universal, producto de un más que sospechoso consenso transcultural. No en vano es fruto de un pacto entre varones, caracterizado por su durabilidad y mutabilidad, merced al cual y con independencia de su status, localización en el mundo, etnia, clase social o cultura, aquellos establecen un control sobre el sexo femenino de la especie que implica privilegios para “ellos” y desventajas para “ellas”. Como cualquier sistema de dominio, el patriarcado garantiza a los varones el monopolio de la producción económica —el trabajo de las mujeres no se reconoce como tal; de ahí la figura y función del “varón proveedor”— y la actividad política, sino también el control sobre los sistemas culturales y explicativos de la realidad: la facultad de nombrar, la capacidad de otorgar presencia o invisibilidad, la potestad de definir lo que es normal y lo que no. En definitiva, la posesión de los resortes que permiten legitimar y naturalizar la opresión y, al propio tiempo, obstaculizar y desactivar la disidencia —o, si se prefiere, construir la aquiescencia y el consentimiento—, asegurándose la efectiva reproducción material y simbólica del propio sistema de dominación.

Aquí es donde adquiere pleno sentido referirse a la familia y a la escuela de la modernidad capitalista como dispositivos de legitimación de la opresión patriarcal.

---

<sup>4</sup> Según la historiadora Gerda Lerner, entre otras investigadoras, el patriarcado, el dominio del colectivo masculino sobre las mujeres, fue la primera forma de opresión que sirvió, además, de “modelo” para el desarrollo de otras, como la relación amo-esclavo, la de clase, etc. (Martín, 2021). Como afirma M<sup>a</sup> Antonia García de León (2016, p. 163): “la dominación masculina es una forma ingeniosa de colonización interior, más resistente que cualquier tipo de segregación, y más rigurosa y tenaz que la estratificación de clases. Es tal vez la ideología que más profundamente se halla arraigada en nuestra cultura por cristalizar en ella el concepto más elemental del poder”.

En particular de su columna vertebral, el control y división sexual del trabajo y de los espacios sociales que resultan de ella y de la ideación de dos naturalezas y roles claramente escindidos y definidos: de una parte, la esfera pública, el trabajo reconocido y remunerado, la visibilidad y el poder de los varones; de otra, la domesticidad, el trabajo no remunerado y la dependencia de la esfera privada en la que sitúan las mujeres. A sabiendas de que el reparto de roles conlleva una definición ontológica de cada uno: una naturaleza masculina, racional y activa para el espacio público y para intervenir en el mundo frente a otra femenina, pasiva, sentimental, orientada al amor y los cuidados para desarrollarse en el ámbito privado.

Hoy como ayer, sigue siendo indispensable que una institución como la escuela persista en su función de velar por el mantenimiento del statu quo, *aggiornando* sus discursos y actualizando sus prácticas de subjetivación y socialización sexuadas. La pregunta, en todo caso, sería, ¿cómo se reformulan aquellas ideas medulares de Rousseau (la división sexual del trabajo, la doble naturaleza y la esencia de la feminidad al servicio del cuidado del varón y de la familia) en las escuelas del siglo XXI? Y derivada de ella, ¿cómo se sigue canalizando y reproduciendo la dominación patriarcal en la escuela meritocrática, “inclusiva”, “diversa” y “coeducativa”, de todas y todos, en el marco de sociedades que, como la española, han proclamado en sus marcos legales la igualdad formal entre los dos sexos?

Pero, volviendo al momento del despliegue de los sistemas educativos, lo cierto y verdad es que las cosas no fueron exactamente como las previeron los hombres del primer liberalismo como ya el mentado Quintana. La realidad fue que, plenamente asumida como “natural” la diferencia jerárquica entre los sexos y no sin resistencias, las niñas terminaron por incorporarse (exclusivamente) al espacio escolar obligatorio de la primera enseñanza casi desde los primeros balbuceos del sistema educativo. Fue el propio doctrinarismo de la Ley Moyano de 1857 el que estableció la obligatoriedad de la creación de escuelas elementales de niñas, siquiera fueran incompletas, en las localidades mayores de 500 habitantes. Prueba del olímpico desinterés del legislador y del escaso empeño de los sucesivos gobiernos, fueron su escasísimo número y la muy precaria condición del magisterio femenino; un auténtico lumpen-proletariado ínfimamente remunerado y muy escasamente preparado profesionalmente. Durante muchísimo tiempo, las maestras percibieron una tercera parte del sueldo de los maestros (artículo 194 de la citada

ley) y ni siquiera estuvieron obligadas a formarse en Escuelas Normales de Maestras; cuya creación, por cierto, quedó reducida a mera recomendación sobre el papel de la citada normativa<sup>5</sup>.

A mayor abundamiento, el papel que desempeñó en España la difusión de toda suerte de teorías (seudo)científicas empeñadas en demostrar la inferioridad física e intelectual de las mujeres —auténticas fuentes de autoridad del antifeminismo, al decir de Geraldine Scanlon (1986)—, alcanzaron su máxima vigencia a lo largo de toda la llamada “edad de oro” de la pedagogía española durante el primer tercio del XX. Aunque cabrían matices, ni la Institución Libre de Enseñanza ni buena parte de las ideas pedagógicas del socialismo o del anarquismo españoles escaparon al hechizo de los preceptos de la “complementariedad” entre los sexos emanados del magma de la misoginia romántica —por supuesto Schopenhauer, Nietzsche o Freud, pero también Gall, Spencer o Simmel—. Los efectos de todo ello fueron tan retardatarios y ominosos para las mujeres como los que siguió provocando el agresivo apostolado católico y vaticanista desplegado con particular virulencia durante el reinado de Alfonso XIII, especialmente entre 1909 y 1931. Pese a lo que pueda pensarse, prelados, científicos y pedagogos —desde la medicina, la filosofía, la psicología o la psiquiatría, pero también las llamadas “ciencias del niño” y de la pedagogía...— laboraron de consuno en el refuerzo de estereotipos y roles sexuales, que fueron combatidos desde las filas del feminismo.

Todavía en 1901 más de una docena de provincias españolas no contaban con establecimiento específico para la formación de maestras; y ello pese a que desde 1882 la condición de maestra de niñas se convirtió en la única titulación y profesión abierta oficialmente y en exclusividad a las mujeres —precisamente en virtud de la posesión de cualidades que se consideraban privativas de la “feminidad” (madre, dulce, buena y, sobre todo, cariñosa) y apropiadas para el desempeño del oficio<sup>6</sup>—. No resultará extraño que, en estas condiciones, el proceso de escolarización

---

<sup>5</sup> Michael W. Apple (1989) describe una situación semejante, e incluso peor, en Estados Unidos y Reino Unido casi hasta 1935, apuntando como causas del acceso de las mujeres al mundo educativo el abandono del magisterio por parte de los hombres, el desprestigio e infravaloración salarial del trabajo femenino, el reiterado argumento “naturalista” y el carácter complementario que se le otorgaba a su jornal respecto al obtenido por los varones de la familia. El patriarcado, como el capitalismo al que nutre, ni tuvo ni tiene fronteras.

<sup>6</sup> A lo largo del siglo XX otras titulaciones serán habilitadas específicamente para mujeres (matrona en 1911, taquígrafa / mecanógrafa en 1916, enfermera en 1917 o bibliotecaria en 1915). La condición subalterna de ciertas profesiones por el hecho de “ser” propias de mujeres dio lugar a que la Sociología, en los años 60, conceptualizara como “semiprofesiones” aquellas que, como el magisterio, se caracterizaban por su menor prestigio, remuneración y responsabilidad; todavía hoy menudea su uso como muestra del sexismo imperante en el campo científico.

femenina fuera mucho más lento que el de los varones, y que, pese a su paulatino incremento, sobre todo a partir de los años 70 del XIX, las tasas de analfabetismo femenino mantuvieran, hasta prácticamente el final del siglo XX, un marcadísimo diferencial sexual<sup>7</sup>.

En un conocido texto presentado ante el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, Emilia Pardo Bazán (1892) acertaba a diseccionar con extraordinaria clarividencia el núcleo duro del sexismo que anidaba al interior de la gramática de la escolarización en los amenes del siglo XIX:

Mientras la educación masculina se inspira en el postulado optimista, o sea en la fe en la perfectibilidad de la naturaleza humana, que asciende en suave y armónica evolución hasta realizar la plenitud de la esencia racional, la educación femenina derivase de postulado pesimista, o sea del supuesto de que existe una antinomia o contradicción palmaria entre la ley moral y la ley intelectual de la mujer, cediendo en daño y perjuicio moral cuanto redundaba en beneficio de la intelectual (...) la mujer es tanto más apta para su providencial destino cuanto más ignorante y estacionaria y la intensidad de la educación, que constituye para el varón honra y gloria, para la hembra es pesimismo y deshonor y casi monstruosidad. (pp. 19-20)

La denuncia y la crítica de la feminista gallega iban al corazón mismo de la escuela y la pedagogía de su tiempo, radicalmente sexista y segregadora, que había hecho divisa irreductible del mandato rousseauiano acerca de la educación y la vida de Sofía, creada, como hemos visto, no para la dignidad y felicidad propia, sino para la satisfacción ajena del superior genérico masculino —la suprema ley del agrado—. Todavía tuvieron que pasar veinte años para que las mujeres lograran ser admitidas, con matrícula oficial, en Institutos y Universidades, y autorizadas a ejercer cualquier profesión dependiente del Ministerio de Instrucción Pública (R.O. de 8 de marzo y 2 de septiembre de 1910, respectivamente); en 1916, la propia doña Emilia tomó posesión, por sus méritos literarios, de una cátedra de Literatura contemporánea en la Central y en 1922 María Luisa García-Dorado Seirullo se

---

<sup>7</sup> Si en 1887 la tasa de analfabetismo de las mujeres mayores de 10 años, sobre la población total de esa franja de edad, era del 72,55% y la de los varones del 49,57%, todavía en 1900 ascendía, respectivamente, al 65,89% y 45,58% (diferencial: 20,32). El diferencial sexual era todavía de un 15,76% en 1930 y se mantuvo muy por encima de los 10 puntos hasta el decenio 1981-91; sólo en los años noventa tal diferencial descendió del umbral del 5% (Viñao, 2004, p. 212).

convirtió en la primera mujer en ganar oposición a cátedras de Bachillerato. Con todo, hubo que esperar aún hasta 1953 para que una mujer, la teresiana Ángeles Galino, obtuviera por oposición libre la primera cátedra de una universidad española, la de Historia de la Pedagogía en la Complutense. Y, mientras tanto, conviene no olvidar que una rama de la Pedagogía Diferencial se encargaba, entre otros menesteres y con singular eficacia, de elevar a la categoría de disciplina especializada el sostenimiento del precepto de la desigualdad femenina<sup>8</sup>.

Hoy, en plena era de la sociedad educadora y de la escuela de la cacareada igualdad entre los sexos, el discurso de doña Emilia nos parece anacrónico: una mujer intelectual y profesionalmente formada y competente nunca sería percibida hoy como un monstruo... Eso sí, siempre que siga acatando su rol de madre y esposa, en el caso de haberlo “elegido”, a costa de reducir y limitar sus expectativas de éxito en el espacio público. La fórmula de Pardo Bazán es inadecuada y anacrónica en su aplicación, pero acaso no lo sea tanto en sus términos: el sistema educativo en las escuelas mixtas ni es objetivo, ni neutral, ni inocuo en este sentido y sigue desplegando estrategias dirigidas a conseguir que desde la más tierna infancia aprendamos a legitimar y hacer pasar por naturales la desigual distribución de las oportunidades sociales —y esto vale para todo el alumnado, pero muy singularmente para las mujeres—.

La indeleble y originaria marca sexista —como el estigma de clase— sigue prevaleciendo en el *modus operandi* de la institución escolar del capitalismo neoliberal y materializándose de muchas y, a veces, sutiles formas. Como la sociedad a la que pertenece y sirve, y de la mano de una amalgama de procesos y factores que tienen que ver con dinámicas históricas, transformaciones sociales, y, por supuesto, resistencias y luchas feministas, la escuela del modo de educación tecnocrático de masas ha ido adaptando y reformulando sus prácticas discursivas a lo largo del siglo XX para seguir desempeñando, no sin contradicciones, la función de reproducción y legitimación de la dominación masculina. Así ha ocurrido y sigue sucediendo de hecho con las tres marcas segregadoras, de clase, sexo y etnia, a las que en buena medida debe su origen y su sentido el artefacto escolarizador (y

---

<sup>8</sup> La recomendable lectura de voces como “educación de la mujer”, “pedagogía diferencial” u otras similares en los significativos diccionarios de Pedagogía editados por Labor en 1936 y 1970 no deja dudas al respecto. La Pedagogía Diferencial, establecida en el currículo universitario español a partir de los años 50, no desapareció hasta los 90, al quedar subsumida dentro del área de Pedagogía experimental por el nuevo catálogo de áreas de conocimiento (Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre), mutando progresivamente, de la mano de los discursos coeducativos, al terreno de la llamada “atención a la diversidad” y los estudios multiculturales.

civilizador por excelencia) de la Modernidad. De suyo, la escuela mixta sigue siendo un espacio androcéntrico y, si se nos permite, “masculinizante”, donde se prima la enseñanza de los conocimientos valiosos, neutros y de valor universal; los que supuestamente preparan para la actividad productiva, la política o la guerra, es decir, aquellos destinados a los varones, y se deslegitiman e invisibilizan los ligados a las tareas reproductivas de la vida, que siguen asignados y realizados en exclusividad por las mujeres. Así, desde tales presupuestos, la guerra, por ejemplo, se considera un tema universal que deben estudiar alumnas y alumnos, mientras que la maternidad sería un asunto de menor relieve, que concierne sólo a las mujeres y cuya presencia carece de sentido en los currícula.

Así la devaluación y deslegitimación de ciertos saberes, considerados indignos de ser transmitidos en la escuela, no es únicamente fruto de la división entre trabajo manual e intelectual sino que es también consecuencia de las dicotomías que marcan el desarrollo del capitalismo, configuran las abstracciones mistificadoras de la ciencia burguesa y contribuyen a fijar y legitimar la lógica del sistema sexo-género de modo incontestable: frente a un saber culto, masculino y productivo, el saber popular, femenino y reproductivo, queda invisibilizado y socialmente desprestigiado (Ballarín, 2008, p. 153).

### **A VUELTAS CON LA FEMINIZACIÓN<sup>9</sup> DE LA ENSEÑANZA**

Se dirá que ha llovido mucho desde entonces, pero lo cierto y verdad es que la fórmula de la escuela mixta (más adelante, supuestamente coeducadora), imperante en España desde la ley Villar Palasí y propia de la actual escuela de masas neoliberal, ha seguido y sigue reproduciendo en sus aulas mil y una argucias para el aprendizaje de la subordinación en razón de sexo y constituyendo un eficaz refuerzo de los estereotipos y roles sexuales que se construyen como propios de la feminidad. Por sí misma, la escuela mixta en modo alguno fue concebida como una estrategia para la consecución de la igualdad entre los sexos. En este sentido, dentro de la lógica androcéntrica hegemónica en la historiografía educativa, la llamada “feminización de la enseñanza” o feminización educativa<sup>10</sup> ha venido

---

<sup>9</sup> Literalmente y según la RAE, se entiende por feminizar “dar presencia o carácter femenino a algo o a alguien”; una definición estereotipada y sexista que, ya a priori, sitúa bajo sospecha, como mínimo, la pertinencia heurística del término.

<sup>10</sup> Refiriéndose específicamente a la feminización de la docencia y desde la sociología de la educación, una de sus primeras estudiosas en España, Sonsoles San Román (1998 y 2010), lo ha definido como “un proceso cultural tejido en la herencia histórica, y asumido, por la propia costumbre,

presentándose, junto a la alfabetización y a la escolarización, como uno de los tres procesos de transformación y modernización paradigmáticos que han tenido lugar en la educación española a lo largo del siglo XX (Viñao, 2004), especialmente desde los años 70.

Compartir un espacio institucional tan genealógicamente connotado como la escuela y coexistir en él, ha sido y sigue siendo un perfecto simulacro de convivencia en igualdad entre niñas y niños. Dentro del universo conceptual liberal-socialista, en que la escuela queda formalmente (y felizmente) desposeída de sus marcas sexistas (y clasistas), comparece el imaginario de una supuesta infancia unificada y abstracta potencialmente educable en la igualdad<sup>11</sup>. El problema, como subraya con acierto Pilar Ballarín (2011), es que entre la segregación y la coeducación hay un largo trecho de co-presencia y co-instrucción en el marco de la escuela “mixta”, que todavía no hemos resuelto ni mucho menos superado.

Pese a la persistente presencia que los discursos coeducativos (e incluso igualitaristas) han mantenido en los marcos legislativos que se han sucedido desde la apertura del ciclo reformista de la tecnocracia educativa —entre 1970 y 1991: de la LGE a la LOGSE<sup>12</sup>— hasta hoy, el ADN del sistema escolar ni ha cambiado ni se ha visto impelido, como tal, a impugnar ninguno de sus preceptos y presupuestos

---

como hecho natural por las maestras”. Queda por contestar si esta naturalización es fruto de la aceptación consciente de sus protagonistas, de una suerte de inclinación vocacional, si la profesión se feminiza por su originaria desconsideración social o si el desprestigio nace precisamente de la mano de su cada vez mayor feminización. En todo caso, todo apunta a otorgar un lugar confortable y próspero a la “feminización de la enseñanza” como versátil objeto de estudio en el marco del éxito de los estudios de identidad de género de la universidad-empresa del neoliberalismo (Verástegui, 2019).

<sup>11</sup> Otro tanto podría decirse de la convivencia entre clases sociales o etnias. Doscientos años después de la Revolución Francesa, el discurso pequeño burgués jacobino se ha venido remozando de la mano de la igualdad de oportunidades y de la visión del sistema escolar como “ascensor social”, que siguen nutriendo los embelecos de toda suerte de ingenierías socioeducativas —todas y todos iguales ante un sistema de enseñanza erigido en juez de todas las desigualdades—. Así es como las sociedades más desiguales encuentran en estos preceptos la garantía ideológica de su supervivencia. Una escuela de todas y todos para que cada cual pueda probar sus dotes intelectuales es justamente el equivalente de un mercado abierto para que cada cual pueda probar su capacidad depredadora.

<sup>12</sup> Deliberadamente, no citamos aquí, para el tema que nos ocupa, el caso del malogrado reformismo liberal-socialista abierto con la II República, tan inflado y desenfocado por algunos de sus exégetas. Los discursos hegemónicos del reformismo educativo republicano —excepciones, por supuesto, las hubo— no superaron el horizonte de construir mujeres competentes, responsables y modernas: en suma, amas de casa “perfeccionadas”. Las enseñanzas del Hogar se pretendieron un instrumento idóneo para ello; un “saber hacer” al servicio de la explotación del sexo femenino en una doble vertiente, como madre-cuidadora y como trabajadora gratuita confinada en el hogar. En este sentido, existe una continuidad discursiva evidente entre la obra de normalistas tan influyentes, antes y después de la guerra, como Victoria Jiménez Crozat, Dolores Nogués Sardá o Consuelo Sánchez Buchón.

básicos de funcionamiento<sup>13</sup>. En esto, como en tantas otras cosas, se sustancia la lógica lampedusiana de los cambios y reformas educativas del tiempo del capitalismo neoliberal.

En la escuela mixta perviven eficaces dispositivos que naturalizan la desigualdad, tanto en la organización de tiempos y espacios como en la transmisión de una cultura androcéntrica y en la persistencia de unas prácticas de socialización y de poder funcionales al sistema patriarcal. El dictado de seres para la ciudad y la esfera pública y seres para el cuidado de los otros sigue percibiéndose con cierta “naturalidad” entre los muros de la institución escolar; otra cosa distinta es que, como en la época de Pardo Bazán, haya dejado de estar penalizada o mal vista su “transgresión”; siempre que la parte dominada esté dispuesta o en condiciones de asumir los costes de su “emancipación” y “empoderamiento”, libremente escogida, entrando al juego personal e intransferible de las “dobles y triples jornadas”..., o bien de diferirlos, públicamente, sobre las espaldas de otras mujeres más “vulnerables” y por tanto potencialmente precarizables, a cambio de un magro salario. Acertaba Pilar Ballarín (1996) al afirmar que cuando las mujeres han querido ser cometas, dejando su tradicional papel de “colas de cometa” en el hogar familiar, el trabajo doméstico siempre termina por minorar su rendimiento profesional. Ante el rendimiento superior de los varones priman los sentimientos de incompetencia, la teoría de las atribuciones naturales y, como consecuencia fatal, el achicamiento de las aspiraciones a favor de la pareja en razón del inveterado “él vale más”.

Nada extraño, por otra parte, si tenemos en cuenta que la institución escolar no constituye en modo alguno una isla o laboratorio para la experimentación social, sino que forma parte de la sociedad a la que sirve: la escuela es, de hecho, la sociedad misma, como nos mostró Carlos Lerena. Por eso mismo, que el sistema escolar, en tanto que institución de encuadramiento, control y normalización de la población, siga siendo uno de los espacios sociales donde se forjan, reproducen, refuerzan y confirman roles, estereotipos y subjetividades sexistas, debería hacernos pensar en

---

<sup>13</sup> Fórmulas más o menos desarrolladas de escolarización obligatoria para ambos sexos han existido y existen con regímenes políticos de naturaleza muy distinta e incluso contrapuesta. Y es que una cosa es la voluntad de facilitar y generalizar el acceso a la escuela sin distinción de sexo, clase social o etnia y otra muy diferente democratizar el acceso a una cultura laica y no androcéntrica. Acerca del origen, funciones y sentido de la institución escolar en el marco de una crítica de la cultura del capitalismo siguen siendo de obligada lectura los seminales textos de Carlos Lerena Alesón, aunque el genial sociólogo riojano no supo ver que en la misma naturaleza de la escuela y la cultura del capitalismo se abonaba también la necesidad de excluir y segregar a las mujeres merced a diversas y progresivamente más sofisticadas formas de sometimiento y aminoración.

las ambivalencias que, en su devenir, presentan tanto los procesos de escolarización de las mujeres como de su incorporación a la docencia efectiva en todos los niveles y especialidades del sistema educativo; y, en consecuencia, analizarlos no tanto como un logro panglosiano en términos absolutos —síntoma de modernidad y garantía del *aggiornamento* del sistema—, sino como una transformación problemática.

La igualdad formal o legal no es igualdad real, tampoco en la escuela; es más, como advertía atinadamente María Ángeles Durán (1981, p. 64) hace ya treinta años “el acceso a las aulas [de las mujeres] no significa la incorporación activa al conocimiento. Por el contrario, puede convertirse en una nueva forma de colonización, en un conocimiento sobre sí y sobre los otros, desde los otros”. Justamente por eso, nada mejor para comprobarlo que estudiar y reconstruir históricamente tales procesos de “feminización educativa”, escrutando los contextos en que se produjeron y sobre todo los escenarios que nos han legado.

**TABLA 1.** La larga marcha por la paridad cuantitativa entre los sexos en el proceso de escolarización<sup>14</sup>

|                      | <b>1880-81</b> |    | <b>1909-10</b> |      | <b>1932-33</b> |      | <b>1952-53</b> |    | <b>1976-77</b> |    | <b>1987-88</b> |    |
|----------------------|----------------|----|----------------|------|----------------|------|----------------|----|----------------|----|----------------|----|
| <b>Primaria</b>      | 46             | 44 | 47,3           | 47,1 | 56,6           | 50,1 | 69,1           | 50 | 100            | 50 | 100            | 50 |
| <b>Bachillerato</b>  | 0              |    | 0,95           |      | 27             |      | 35             |    | 50             |    | 50             |    |
| <b>F.Profesional</b> | -              |    | -              |      | -              |      | ±3             |    | 32,2           |    | 43,9           |    |
| <b>E.Superiores</b>  | 0              |    | 0,13           |      | 7,8            |      | ±15            |    | 39,2           |    | 50             |    |

Elaboración propia a partir de datos oficiales del INE base Historia

Como ya se dijo, la escuela, en particular en niveles secundarios y universitarios, fue hasta el siglo XIX un espacio social privativo del sexo masculino; no así en la primera enseñanza (entre los 6 y los 9 años) donde los niveles de escolarización de las mujeres fueron progresivamente acercándose a las tasas de los varones y de hecho puede decirse que ya en los años 30 del siglo XX se alcanzó

<sup>14</sup> En la fila correspondiente a la Primera Enseñanza, a la izquierda se refleja la tasa de escolarización sobre el conjunto de la población de ambos sexos (entre 6 y 12 años), y en la derecha el porcentaje de mujeres sobre el total de escolarizadas-os. La nivelación o paridad prácticamente se alcanza en los años 30. En el resto de las filas (bachillerato, formación profesional y estudios superiores) únicamente aparece el porcentaje de mujeres sobre el total de personas matriculadas en cada nivel de estudios.

la paridad cuantitativa con estos. Hasta mediados de los 70, en pleno despliegue del modo de educación tecnocrático de masas, no se obtendría la equiparación en las enseñanzas medidas y algo más tarde todavía, en los 90, para los estudios universitarios (Tabla 1).

El propio Antonio Viñao calificó al siglo XX (en España y en los países occidentales) “como el siglo de la casi plena feminización de los sistemas educativos” y se refirió a ello como un proceso que integra rasgos cuantitativos o formales y otros de naturaleza más cualitativa —la implantación de la enseñanza mixta y la creación de currícula formalmente semejantes para ambos sexos—. Sintomáticamente, en el citado trabajo (Viñao, 2004, p. 246-247) su autor no aborda estos últimos, que se nos antojan determinantes para valorar la pertinencia (o no) de la categoría heurística escogida, y se limita a dar cuenta de los primeros: meras evidencias estadísticas que demuestran tanto la incorporación plena de las mujeres a la escolarización como su progresiva presencia mayoritaria en la docencia; eso sí, todavía lejos de la paridad en los niveles superiores del sistema.

En el marco de una historiografía “social” y teóricamente informada, parece evidente que la aportación de fríos porcentajes, difícilmente acredita, per se, el uso de un concepto como el de “feminización”, que remite y connota valoraciones que, además, no sólo se nos antojan alejadas de la realidad, sino que, en todo caso, habría que demostrar indagando, por ejemplo, qué aspectos de la cultura y/o gramática de la escolaridad se han visto alterados por ello o, incluso, hasta qué punto el sistema de dominación sexo-género —el patriarcado— ha experimentado algún tipo de impugnación o retroceso en el marco de sistemas educativos que exhiben con orgullo la paridad completa en el acceso a sus diferentes niveles. La equiparación, insistimos, ni supone ni significa igualdad, pero es que además tampoco garantiza, en absoluto, el camino hacia el final de la dominación masculina; de ahí que confundir equilibrio numérico (paridad) con un valor democrático constituya un mero embeleco o, en su caso, oculta un ejercicio de cinismo político considerable<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> En nuestra opinión, la radical ambivalencia con que se usa y abusa del término es una fehaciente muestra de su debilidad heurística. Para muestra un botón: un informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2017) analizaba entre otras cuestiones el “desequilibrio de sexo en la profesión docente” y venía a concluir que la “feminización de la enseñanza” impactaba negativamente en los niños por la falta de referencias masculinas en el profesorado y estaba en relación con el incremento que había sufrido en España la tasa masculina de abandono escolar temprano —situada casi ocho puntos por encima de la femenina (21,7% frente a 14%).

Por otro lado, el uso del concepto “feminización” aplicado a la docencia comenzó siendo una forma de referir, como causa o como efecto, el proceso de desconsideración social y proletarización de la profesión; no se nos escapa que, implícitamente, el uso de “feminización”, y no de “masculinización”, no deja de ser un modo de dar por hecho y “natural” que los espacios docentes se encuentren en manos de hombres y que el currículo sea hegemónicamente androcéntrico. Con todo, ha sido más recientemente cuando comenzó a mutar el discurso pasando a utilizarse como una suerte de logro en el proceso de igualdad entre los sexos y un presunto síntoma de democratización que, en el fondo, hace pasar por igualdad real lo que no es sino igualdad formal y legal. Ser muchas no evita estar en “minoría” y es este un aserto pintiparado para entender lo que ocurre, por ejemplo, en los campos profesionales de la docencia infantil, primaria, secundaria donde las mujeres son franca mayoría (un 72%), e incluso en la docencia universitaria, donde superan ligeramente el 42%, aunque sólo el 22,5% ocupen la cúspide de la jerarquía: las cátedras.

Y es que el patriarcado despliega aquí numerosas estrategias, dispositivos y formas de minoración sistemática que impiden la equiparación real de las carreras profesionales de unos y de otras. Las mujeres en nuestro sistema educativo, sea como alumnas sea como docentes (Tabla 2) siguen siendo, por ello, una franca mayoría aminorada. En ese contexto, aceptar que existen profesiones femeninas y masculinas, como tan a menudo se sigue oyendo, supone renunciar definitivamente a la lucha por los plenos derechos de las mujeres en el marco de una sociedad verdaderamente igualitaria.

**TABLA 2.** Porcentaje de mujeres docentes y en puestos de dirección por niveles educativos

|  | Infantil | Primaria | ESO/Bach/FP | Universidad |
|--|----------|----------|-------------|-------------|
| <b>Profesoras</b>                              | 97,6%    | 82%      | 59,1        | 42,4%       |
| <b>Directoras /<br/>Rectoras</b> <sup>16</sup> | 93,8%    | 65,8%    | 58%         | 22%         |

Elaboración propia a partir de datos del INE y Ministerio de Igualdad. Curso 2019-20.

<sup>16</sup> Para ser rector/a de una universidad española es requisito sine qua non tener la condición de catedrático/a. En 2022 sólo 11 de las 50 universidades públicas están dirigidas por mujeres y 8 de las 26 privadas. En el resto de los órganos de gobierno ocurre algo semejante: sólo un 35% de mujeres son directoras de departamento, decanas o directoras de centro y un 23% directoras de institutos universitarios (Datos del Sistema Universitario Español, 2020).

El porcentaje de mujeres docentes en España se mantuvo muy cerca del 67% en el curso 2019-20, pero lo verdaderamente significativo es el diferencial de más de 45 puntos que se observa entre la dedicación femenina a la educación infantil y a los estudios universitarios. Un desplazamiento mucho mayor aún lo encontramos cuando analizamos lo que ocurre con los espacios de dirección, representación y gobierno. ¿Dónde está aquí la feminización? Más bien habría que hablar de masculinización.

Todo parece indicar que sigue existiendo un neto sistema de control y dominio masculino sobre la profesión docente al tiempo que han ido constituyéndose ciertas identidades profesionales femeninas sin llegar a poner en peligro el marco de una división sexual del trabajo que adquiere un carácter más estricto y restrictivo conforme ascendemos en niveles de excelencia y acreditación. La existencia de códigos socioprofesionales androcéntricos más o menos explícitos —algo menos en los centros de infantil y primaria, más en los de secundaria y bachillerato, mucho más en los de formación profesional y no digamos ya en los espacios de poder universitario— traslucen jerarquías, relaciones de poder y dominación, así como claras estrategias obstaculizadoras para el desarrollo de carreras académicas y, por supuesto, de liderazgos femeninos.

En la universidad en particular, la meritocracia, aceptada siempre como un a priori virtuoso, imparcial e inocuo, muta en perversa arma multiplicadora (y enmascaradora) de la desigualdad. Como si los parámetros sociales que rigen y pautan las carreras profesionales y los mecanismos de promoción de hombres y mujeres en el campo académico —saberes-poderes, equipos, redes, contactos, recursos, apoyos, liberación de cargas familiares, etc., etc.— no fueran, en términos relativos y absolutos, radicalmente diferentes y profundamente desiguales.

El término “feminización” no existe sin evocar por orden los papeles sociales de hombres y mujeres y la idea de competencia desleal y abandono del hogar que acompaña a su historia en el mundo laboral. Los hombres vienen discutiendo desde el siglo XIX palmo a palmo cada profesión, resistiéndose a que las mujeres accedan a todo saber que puede tornarse en poder y convierten en cuestión de poder su competencia profesional. (Ballarín, 2016, p. 37)

En suma, nos tememos que ni las vocaciones, ni las identidades profesionales, ni los procesos de feminización tienen mucho que ver con todo esto; los desajustes, paradojas y tensiones que caracterizan en nuestras sociedades las relaciones entre mujeres y hombres son, hoy como ayer, producto de una auténtica invariante antropológica: la dominación patriarcal. Poder y prestigio van de la mano y los varones llevan milenios siendo maestros en el arte de autoprestigiarse como grupo, postergando a las mujeres. En las sociedades como la española donde prevalece un patriarcado de consentimiento (Miguel, 2015), este garantiza su funcionamiento gracias a la reproducción sistemática de prácticas sociales de aminoración (a veces demasiado sutiles) que son asumidas de forma casi infraconsciente por sus protagonistas; en el espacio académico y por extensión en el educativo, las mujeres se desenvuelven

con muchos elementos del síndrome del *parvenu*. Estamos al borde de la silla, no cómodamente repantigadas en un sillón. Para bien y para mal. Para mal, porque (...) es como si ejerciéramos el poder sin la completa investidura. (...) Para bien porque (...) no ha habido tiempo para que los moldes academicistas en lo peor que tienen de escolasticismo nos hayan ahormado. De este modo ganamos una perspectiva insólita: la de la orilla (...) Es la otra cara del síndrome del *parvenu*. (Amorós, 2011, p. X)

Desde esta nueva perspectiva del margen, acaso pudieran llegar a abrirse espacios para el desarrollo de epistemologías no androcéntricas que, como afirma Amorós, permitieran poner en el centro la reproducción de la especie humana y “someter a un tratamiento reflexivo insólito los temas académicos”. En este hipotético contexto quizá empezara a ser interesante reconsiderar (y reconceptualizar) el término “feminización de la educación”. En todo caso, en este asunto casi todo está por ver y por hacer. Por el momento, ni el desarrollo de la escolarización obligatoria en la escuela mixta, ni la progresiva incorporación de las mujeres a la docencia, ni el marco de las democracias liberales representativas, ni las llamadas al benéfico patrocinio de la coeducación, han sido suficientes, por sí mismas, para alimentar esa perspectiva.

## LÍMITES Y EMBLECOS DE LA ESCUELA MIXTA EN EL CICLO REFORMISTA TECNOCRÁTICO, 1970-1995

En el ámbito de las políticas educativas, entre la entrada en vigor de la Ley General de Educación (LGE) en 1970 y la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, tuvo lugar lo que en otro lugar hemos denominado “ciclo reformista tecnocrático de la educación española” (Cuesta et al., 2011): el tercer gran ciclo reformista de la historia de la educación española si (además del ya referido de mediados del siglo XIX, culminado con la Ley Moyano de 1857) añadimos el malogrado reformismo liberal-socialista de la II República. En estos veinte años, que fueron también los de la caída de la dictadura y la transición a la democracia, se consolidaron buena parte de las profundas mutaciones socioeconómicas y políticas que, alumbradas desde la década de los años sesenta, contribuyeron a la forja de un nuevo tipo de capitalismo en cuyo marco se incrementó exponencialmente la demanda educativa y paralelamente la progresiva y plena inmersión del sistema educativo español en la lógica de la mundialización y del mercado.

En el lapso de dos décadas, la escolarización común y obligatoria para ambos sexos se impuso, primero hasta los 14 años y después hasta los 16, sobre la base de un modelo de escuela unificada que se había generalizado en la mayoría de los países occidentales tras la segunda guerra mundial y al que España —tras un primer intento fracasado en los años treinta— se incorporó con más de quince años de retraso. No se trataba de una “simple readaptación del sistema de enseñanza (...) lejos de ser una reforma más, constituye una respuesta global y coherente al proceso de descomposición” (Lerena, 1976, p. 274) de lo que hemos venido llamando modo de educación tradicional elitista.

A los efectos del asunto que aquí nos ocupa, es preciso subrayar y tomar seriamente en consideración que este ciclo reformista, realizado bajo los auspicios e imperativos de la UNESCO y de la OCDE, que institucionalizaron en España la educación de masas y la escuela mixta, fueron, al menos inicialmente, uno de los productos más genuinos de la (pintoresca) tecnocracia modernizadora franquista. Una dictadura “total-católica” que, en clara connivencia con la Iglesia, se caracterizó por practicar durante sus cuarenta de existencia uno de los patriarcados más misóginos, coercitivos y explícitos que haya podido sufrir ningún país europeo durante el siglo XX. Evidentemente, no fue esta la única marca que el franquismo imprimió al sistema escolar, pero sí una de las más duraderas, ponzoñosas y difíciles de erradicar en el marco del ciclo reformista inaugurado por la ley de 1970.

Hubo otros muchos déficits: no fue el menor la aludida ausencia de legitimidad democrática, pero tampoco fue desdeñable la flagrante insuficiencia de su dotación económica, propia de un Estado dominado por una oligarquía cleptocrática, cuyo gasto educativo superó con dificultad el 2% del PIB en 1971. En este sentido, la batería de leyes educativas aprobadas, ya en democracia y al amparo del artículo 27 de la Constitución de 1978, durante la cómoda gobernación liberal-socialista<sup>17</sup>, supuso la continuación y perfeccionamiento del proceso abierto por la (denostada) ley del 70 “por otros medios”; con otra legitimidad y sobre la base de un limitado aunque efectivo “Estado social” (que no de “bienestar”) que, en su momento más pródigo (1990), llegó a dedicar un discreto 4,9% de la riqueza nacional para las necesidades educativas.

Durante los primeros años de la transición, cuando iniciaba su rodaje la escuela mixta en España<sup>18</sup>, Amparo Moreno (1977, p. 19), escribía un documentado, lúcido y radical análisis sobre la educación de la mujer en *Vindicación Feminista*, una de las revistas más emblemáticas del movimiento feminista<sup>19</sup>; el documento se abría con una denuncia expresa de la “gran estafa” que suponía la educación de las mujeres durante los cuarenta años de dictadura franquista. Una dictadura, cuya superación, en aquellos vertiginosos años que sucedieron a la muerte del dictador, nadie daba por segura, y cuya persistencia real la seguía convirtiendo en un poderoso enemigo al que combatir con todos los medios y desde todos los flancos:

Analizar la educación de la mujer supone plantearse la mayor agresión, la más pertinaz y coherente, que sufre la mujer. Desde su nacimiento la mujer es sometida a un proceso educativo cuyo objetivo es hacerle asumir, como algo natural, el papel que la sociedad capitalista y patriarcal le otorga: el de ama de casa, es decir, esposa y madre al servicio del hombre.

---

<sup>17</sup> Ley de Reforma Universitaria de 1983; Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985; y LOGSE de 1990.

<sup>18</sup> Como hemos dicho, la escuela mixta fue abriéndose paso en pleno franquismo de la mano de la Ley General de Educación de 1970 y de la escolarización de masas. Aunque la ley de la tecnocracia franquista no estableció nunca su mandato de forma explícita, es cierto que bajo el paraguas del manido principio de la “igualdad de oportunidades” se fueron introduciendo fórmulas de co-instrucción y coexistencia de chicas y chicos en los espacios escolares que, todavía durante bastante tiempo — prácticamente hasta finales de los años 80—, pervivieron con materias curriculares específicas para el alumnado femenino y enseñanzas de carácter doméstico.

<sup>19</sup> Desde la creación del Movimiento Democrático de Mujeres y el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer al inicio de los años 60, el movimiento feminista español fue adquiriendo una presencia creciente en la lucha contra la dictadura y por la específica recuperación de los derechos y libertades de las mujeres; un hito muy significativo de ello fueron las Primeras Jornadas por la Liberación de la Mujer celebradas en Madrid, en diciembre de 1975, sólo días más tarde de la muerte del dictador.

Estas certeras afirmaciones se vertían en un momento en que la situación jurídica de opresión, invisibilidad y ausencia de derechos y libertades individuales que padecían las mujeres en España se aproximaba mucho más a la que hoy sufren nuestras vecinas marroquíes, bajo un régimen teocrático y coronado, que a la existente por aquel entonces en cualquiera de los países de tradición católica del occidente europeo. Tal era la situación de partida, que ni siquiera a partir de 1978, cuando la nueva Constitución democrática proclamó la plena igualdad legal entre los dos sexos, podemos afirmar que se produjeran con facilidad los marcos sociales y jurídicos imprescindibles para hablar de una equiparación plena de las mujeres españolas al estatuto de la ciudadanía democrática. La recuperación y consecución de derechos y libertades para las mujeres fue muy paulatina y con muy serias limitaciones —recuérdese al respecto que la ley de divorcio no fue aprobada hasta 1981, que la primera despenalización del aborto, muy restrictiva, no se reguló hasta 1985 y que fue en 1987 cuando una sentencia del Tribunal Supremo aceptó por primera vez que una mujer que hubiera sido violada no necesitaba probar “resistencia” para acreditar la veracidad de su denuncia—. En todo caso, hubo que librar largas y durísimas batallas por todo ello —en todos los frentes (movimientos vecinal, estudiantil y sindical, también en los propios partidos políticos de izquierda) en los que la presencia del movimiento feminista fue más o menos influyente—, que todavía en 2022 se hallan muy lejos de haber concluido.

La agenda feminista era tan prolija, compleja y urgente y la confianza en el poder transformador de la educación escolar, sin trabas y en igualdad, tan intensa, que hasta bien entrados los años 80 pocas personas repararon en que la escuela mixta iba a ser la gran legitimadora y naturalizadora de las desigualdades en razón de sexo. De hecho, la crítica de la reproducción sexista y la denuncia de las múltiples contradicciones, decepciones y deficiencias que se alojaban en el interior de la escuela de niñas y niños no empezaron a comparecer en la literatura sociológica y pedagógica de orientación feminista hasta mediados los ochenta; dos de sus primeros exponentes fueron los trabajos seminales de Amparo Moreno (1986) y de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988). Años antes, ocho mujeres y dos hombres, comparecían como autores de un libro pionero, al cuidado de María Ángeles Durán (1981b), para analizar las relaciones entre ciencia y mujeres, reflexionando sobre la situación de las mujeres como investigadoras, objeto de

investigación y transmisora de conocimientos desde sus diversos campos disciplinares —desde la filosofía hasta la biología, pasando por la geografía, la historia, la medicina, o el derecho—; con toda razón, la editora del libro y a la vez autora de un texto<sup>20</sup> clave en su momento, afirmaba:

Aunque en el último cuarto de siglo se ha generalizado la presencia de mujeres entre el profesorado y el personal investigador en todos los países desarrollados, este cambio solo significa el acceso de las mujeres a los instrumentos de la ciencia y está por ver su incorporación real a la creación de la ciencia, al desarrollo de nuevos temas especialmente relevantes para la mujer y a la crítica de los contenidos de carácter sexista en la ciencia que efectivamente se transmite. La reflexión crítica tendrá que dirigirse hacia la génesis histórica de cada disciplina (...), a los conceptos y teorías (...), a la organización de los colectivos donde la disciplina se crea, se enseña, se divulga y se recompensa (...), y a los efectos sociales que su uso o abuso produce en la vida cotidiana. (Durán, 1981b, pp. 30-31)

La cita es enjundiosa y sobre ello volveremos en otro lugar, pues no sólo apunta los temas medulares de la crítica feminista al currículo y a la naturaleza misma del aparato escolar, sino que esboza todo un programa de investigación crítica visiblemente emparentado con la *didáctica crítica* que hemos venido defendiendo en Fedicaria. Lo cierto y verdad, además, es que la progresiva desaparición de materias y asignaturas específicamente femeninas en la escuela mixta, realizada en virtud de formulaciones falsamente neutrales e igualitaristas, supuso, de facto, el paso de la segregación a la incorporación forzada de todas al currículo masculino. De esta forma, conocimientos tradicionalmente considerados propios de los roles sociales que las mujeres debían desempeñar en su función exclusiva de madres y esposas quedaron fuera de la escuela y excluidos del currículo, reforzando así su consideración de saberes reproductivos, devaluados y en todo caso “propios de su sexo”. Como venimos diciendo, la escuela mixta no sólo

---

<sup>20</sup> Nos referimos a Durán (1981b, pp. 7-34). El capítulo dedicado a la historia fue escrito por Cristina Segura Graiño y el de geografía por Aurora García Ballesteros. Las propuestas de innovación en la metodología de la investigación contenidas en este volumen tuvieron un gran impacto en el nacimiento de Institutos y Centros de Investigación Universitarios de mujeres. Casi cuarenta años más tarde, Rosa Cobo Bedia (2019) ha coordinado otro trabajo de similares características formales, aunque de naturaleza y resultados muy diferentes, que conviene leer en clave de balance crítico (y autocrítico) de medio siglo de estudios feministas en la academia española.

no aseguró la desaparición del sexismo, sino que la unificación de los currícula no se hizo merced a un proceso de integración sino de la consabida universalización del modelo masculino (Ballarín, 2001).

Pronto quedó en evidencia que aquella “gran estafa” denunciada en 1977 no era sino la espuma de la ola de un proceloso mar de fondo en cuyo núcleo se encontraba una coriácea cultura escolar de fuerte sesgo sexista para cuyo análisis se requerían potentes instrumentos de análisis que permitieran entrar a fondo en temas de organización escolar —gestión de espacios y tiempos escolares, relaciones de poder— así como diseccionar minuciosamente los currícula y su llamada “caja negra”: la perspectiva androcéntrica dominante en el conocimiento científico; los materiales, recursos, prácticas y relaciones pedagógicas; o los dispositivos de interacción y socialización en el aula, usos del lenguaje, etc.

Los ochenta constituyeron una década importante para la impugnación de la escuela mixta, la elaboración de propuestas coeducativas, y la recepción en España de teorías y propuestas pedagógicas inspiradas en el feminismo. Victoria Robles (2018) se ha ocupado de estudiar la relación entre feminismo y educación durante la transición, resaltando la importancia de un grupo de educadoras muy activas, militantes de colectivos feministas, cuyo trabajo fue fundamental para señalar los fallos del modelo de escuela mixta y para ir pensando en una escuela coeducativa que diera pasos hacia la educación en igualdad. Los procesos de autoformación, muchas veces ligados a la elaboración de materiales alternativos, dieron una fuerte cohesión a estos grupos. Fueron años de eclosión de proyectos y de cierto compromiso colectivo, cuyos ecos, lejos de generalizarse, llegaron a bastantes centros, especialmente de secundaria y de medios urbanos. En la segunda mitad de los 80, coincidiendo con los años de gobernación liberal-socialista, este movimiento espontáneo se fue institucionalizando con la creación de unidades de igualdad en los Centros de Profesores, la redacción de planes y guías y la difusión de materiales coeducativos para el aula. Vista en perspectiva, fue ingente la labor realizada en poco tiempo con la participación de grupos feministas, organismos de igualdad (Instituto de la Mujer y otros que fueron surgiendo en diferentes Comunidades Autónomas), así como Seminarios e Institutos Universitarios de Estudios de Mujeres recién creados. Con todos estos ingredientes se produjo, particularmente en el plano discursivo, un cierto impulso de la “educación no sexista” que puso el acento en el concepto de coeducación: una educación que toma del feminismo como teoría

crítica tanto la impugnación del sesgo androcéntrico del conocimiento (también del escolar), como de los estereotipos y roles sexistas que el medio escolar reproduce y refuerza.

Los años del reformismo educativo de la tecnocracia liberal-socialista contribuyeron a crear un marco para el despliegue de una crítica feminista a los embelecidos y falsas promesas de la escuela mixta y sus discursos coeducativos. No en vano fue la LOGSE la primera legislación española que reconoció la discriminación por sexo en el sistema educativo y estableció la recomendación de abordar estos temas en el currículo y en las prácticas y metodologías pedagógicas (Ballarín, 2001, p. 100). La presencia de un activo movimiento feminista —que con no pocas dificultades pudo también ir conquistando pequeños espacios para la reflexión y producción de pensamiento en la siempre renuente universidad española desde los años 80— no fue ajena en absoluto al tímido desarrollo de las primeras políticas públicas de igualdad en el sistema escolar; aquellos primeros planes, cursos, seminarios y publicaciones fueron también en parte posibles merced a la intervención del Instituto de la Mujer, creado por ley en 1983, como organismo autónomo adscrito al Ministerio de Cultura.

En la década de los 90, coincidiendo ya con la implantación de la LOGSE y como aconteció en tantos otros aspectos (Cuesta et al., 2011), este movimiento fue diluyéndose, perdió empuje y la coeducación acabó siendo un término manido y casi banal, desprovisto de cualquier filo crítico, y así se plasmó en las declaraciones institucionales y documentos oficiales de los centros. En el arranque del siglo XXI, y al amparo de las políticas educativas neoliberales en las que la calidad en la educación se convertía en el lema estrella omnipresente, la coeducación parecía haber pasado de moda; como mucho se seguía incluyendo tangencialmente en los temas de “convivencia”. Y, mientras tanto, los planes institucionales de formación del profesorado, así como la elaboración de guías y materiales didácticos, fueron abandonándose y, al tiempo, dejándose en manos de los discursos transgeneristas que, cómodamente, fueron labrando y colonizando espacios en este campo y en el de la llamada educación afectivo-sexual.

El giro netamente neoliberal hacia la calidad y la cultura de la evaluación perpetrado por la llamada Ley Pertierra (LOPEG) de 1995, marcó con claridad el final del ciclo reformista y de su mano un progresivo abandono de aquellas primeras políticas públicas de igualdad que, ciertamente, tuvieron muy escaso recorrido; el

último gobierno del González y el primero Aznar trajeron consigo el declinar de las preocupaciones por la igualdad y la coeducación. Los afanes de las políticas educativas se cifraron en otras variables mucho más tangibles ligadas al fetiche de la calidad educativa, la rendición de cuentas y el gerencialismo, en concordancia con los intereses del mercado y la nueva gobernanza mundial de la educación...

Esta suerte de calidad sin igualdad constituye el paradójico colofón de veinticinco años de derrota de la escuela mixta española, supuestamente coeducativa. En ese contexto, el apabullante éxito escolar de las “chicas”, claramente manifestado ya en las estadísticas escolares a partir del curso 1999-2000 no ha hecho sino crecer hasta hoy (Ballarín, 2008), convirtiéndose en una cortina de humo que ha servido tanto para reforzar el falso embeleco de la consecución de la igualdad entre los sexos, como para maquillar las consecuencias de la artera y multiforme reacción patriarcal desplegada por el totalcapitalismo hegemónico.

## REFERENCIAS

- Amorós Puente, C. (2011). Prólogo. En M<sup>a</sup> A. García de León, *Cabeza Moderna / Corazón patriarcal (un diagnóstico social de género)* (pp. IX-XIV). Anthropos.
- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Paidós / MEC.
- Ballarín Domingo, P. (1996). Una asignatura pendiente. Aprender a ganar. En *Actas VII Jornadas de Formación inicial del profesorado en educación no sexista*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX y XX*. Síntesis.
- Ballarín Domingo, P. (2008). Retos de la escuela democrática. En R. Cobo (ed.). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas* (pp. 151-186). Los Libros de la Catarata.
- Ballarín Domingo, P. (2011). Memoria de la educación de las mujeres. En C. Lomas (coord.), *Memorias contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (pp. 77-110). Octaedro-MEC.
- Ballarín Domingo, P. (2016). ¿Una profesión feminizada? *Cuadernos de Pedagogía*, 469, 35-37.

- Ballarín Domingo, P., Iglesias Galdo, A. (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de la Educación*, 37, 37-67.
- Cobo Bedia, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Cátedra.
- Cobo Bedia, R. (Ed.) (2019). *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares*. Catarata.
- Cuesta Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro.
- Cuesta Fernández, R., Mainer Baqué, J., Mateos Montero, J., y Díez Gutiérrez, E. (2011). Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia. *Revista de Andorra*, 118-122.
- Durán Heras, M<sup>a</sup> Á. (1981a). Una ausencia de mil años: la mujer en la Universidad. En *La mujer en el mundo contemporáneo*. Universidad Autónoma de Madrid. Seminario de Estudios de la Mujer.
- Durán Heras, M<sup>a</sup> Á. (Ed.) (1981b). *Liberación y utopía*. Akal.
- García de León, M<sup>a</sup> A. (2016). Género, poder y conocimiento. Para una biografía intelectual desde las ciencias sociales y la perspectiva de género. *Investigaciones feministas*, 7(2), 159-177.
- Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. (1994). *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. MEC/CIDE.
- Guereña, J.L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. (Eds.) (2010). *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*. ME/IFIIE.
- INEE (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. MECD.
- Lerena Alesón, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Ariel.
- López Hernández, J. y Campillo Meseguer, A. (Dir.) (2013). *El legado de Rousseau 1712-2012*. Universidad de Murcia.
- Martín Valdunciel, M<sup>a</sup> E. (2021). Conocimiento histórico y conciencia feminista: el lugar de las mujeres en la historia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 4, 125-138.
- Miguel Álvarez, A. de (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.

- Moreno Sardá, A. (1977). Educación de la mujer: la gran estafa. *Vindicación Feminista*, 10, 29-37.
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. La Sal.
- Pardo Bazán, E. (1892). La educación del hombre y de la mujer. *Nuevo Teatro Crítico*, Año II, 22, 14-59.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos.
- Quintana, M.J. (1898). *Obras completas*. Imprenta de Hernando y compañía.
- Robles Sanjuán, V. (2018). Feministas educadoras en la conformación de un nuevo modelo escolar. Propuestas coeducativas transformadoras. En V. Robles Sanjuan (dir.), *Educadoras en tiempos de transición* (pp. 19-80). Catarata.
- Rousseau, J.J. (s.f.). *Emilio*. Lux.
- San Román Gago, S. (1998). *Las primeras maestras: los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Ariel.
- San Román Gago, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3(3), 376-387.
- Scanlon, G. (1986). *La polémica feminista en la España Contemporánea (1868-1975)*. Akal.
- Subirats Martori, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 22-36.
- Subirats Martori, M. y Brullet Tenas, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura / Instituto de la Mujer.
- Verástegui Martínez, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice. Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31.
- Viñao Frago, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea: examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Siglo XXI.
- Viñao Frago, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons.