



DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN: MODELO PEDAGÓGICO Y MITO DE LA COMPLEMENTARIEDAD

LAURA NUÑO GÓMEZ

Profesora Titular de Derecho Constitucional
Universidad Rey Juan Carlos

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. LOS PILARES DEL DETERMINISMO CULTURAL PATRIARCAL. III. LA PENUMBRA EDUCATIVA ESPAÑOLA. IV. EL INTERMITENTE DESPERTAR DE LA EDUCACIÓN FEMENINA EN ESPAÑA. 1. La fallida regulación de la escolarización obligatoria de las niñas. 2. El Congreso pedagógico de 1892: la instrucción de las futuras madres. 3. El proyecto educativo laico y mixto de la Segunda República. 4. La educación confesional y sexista de la dictadura. 5. El marco constitucional de 1978: el derecho a la libertad de enseñanza y el derecho a la coeducación. V. CONSIDERACIONES FINALES.

Palabras clave

Legislación; Educación; Mujeres; Género; Igualdad.

Resumen

El presente artículo propone un examen de la evolución de la legislación y del enfoque del modelo educativo a través de cuatro mecanismos que permitieron el mantenimiento del orden de género, la jerarquía sexual y la teoría de la complementariedad: segregación curricular, demostración de dotes y capacidades, teoría de las excepciones y criba histórica patriarcal.

«Todos los hombres, salvo los más brutales, desean tener en la mujer más íntimamente relacionada con ellos, no una esclava forzada, sino voluntaria... por eso han hecho todo lo posible por esclavizar su espíritu... Los amos de las mujeres quisieron más que simple obediencia, y encaminaron toda la fuerza de la educación para conseguir su propósito».

J. STUART MILL *La sujeción de la mujer* (1869), Península, Madrid, 1973, p. 173.

I. INTRODUCCIÓN

La educación representa un pilar estratégico para el mantenimiento del orden económico, cultural, religioso y de género, de forma que su contenido se va adaptando a los



requerimientos de cada época. Cada sociedad moldea, cincela y dirige las habilidades, los saberes y valores los de los diferentes colectivos que la integran de acuerdo a las exigencias de dichos órdenes¹.

«Quién debe saber qué», viene determinado por las necesidades sociales y la función reservada a cada individuo. Pero el control de la formación a la que accede cada persona no sólo determina su destino social sino que condiciona su identidad, su lugar en el mundo², sus expectativas, sus espacios de influencia, su autonomía, y, en última instancia, construye ontología.

A su vez, la educación se acompaña de un proceso de asimilación de disposiciones jerárquicas de carácter cultural que determinan el marco ético o moral que comparte una comunidad. En términos kantianos, establece una relación de condicionamiento recíproco entre los valores de un orden político o social y los que emanan de una comunidad. Es decir, socializa y civiliza de acuerdo a determinados mandatos.

Así cada cultura o comunidad imprime en sus propuestas educativas las consignas necesarias para garantizar su supervivencia y reducir posibles resistencias frente al orden u órdenes hegemónicos; evitando el coste que supone el uso de la violencia explícita. Por ello, la educación, no sólo puede ser fuente de desigualdad sino que, además, permite inocular en los miembros de la comunidad las disposiciones ético-culturales que alimentan y justifican la misma.

En la medida que «la sumisión y la posición subalterna de las mujeres... constituyen el insumo normativo principal de cualquier tribu humana»³, y que ello es predicable de cualquier tribu o sociedad^{4,5}, todas comparten en su ADN la jerarquía sexual. Pero convencer a un colectivo sometido, desde la cuna hasta la tumba, de las posibles ventajas o la justicia de la opresión es tarea harto compleja. Así que la sumisión y la subsidiaridad —apuntada por Valcárcel— se presentaron como mandato de la naturaleza y como una complementariedad en el destino social; bajo cuyo paraguas se garantizó la jerarquía sexual. Así, como ya advirtió Aristóteles, «no es la misma templanza la de la mujer que la

¹ No en vano, como se advierte de su propia acepción etimológica, el vocablo del latín *educāre* puede traducirse como dirigir o encaminar.

² Así como señalan Berger y Luckman «recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo». P.L. BERGER y T. LUCKMANN, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1986, p. 165.

³ A. VALCÁRCEL, «Dios y nosotras», en V. CAMPS y A. VALCÁRCEL, *Hablemos de Dios*, Taurus, Madrid, Taurus, 2007, p. 241.

⁴ Como de forma contundente ha demostrado M. MEAD, *Sexo y temperamento: en tres sociedades primitivas*, Paidós, Madrid, 1982.

⁵ M. MEAD, *Sexo y temperamento: en tres...*, cit.



del hombre, como creía Sócrates, sino que la del hombre es una fortaleza para mandar, la de la mujer para servir, y lo mismo las demás virtudes»⁶.

Asentada esta premisa, la educación fue el baluarte que permitió que la adquisición de valores o disposiciones culturales y la capacitación de mujeres y varones no pusiera en cuestión la teoría de la complementariedad y, por ello, la formación esencialista y diferenciada ha sido siempre el aliado necesario del orden de género patriarcal. A nadie se le oculta que, como señala Stuart Mill, es más sencillo —y gratificante— contar con la aquiescencia o el beneplácito de una sierva voluntaria, educada y socializada para tal fin, que con las posibles reservas o resistencias de una esclava forzada.

No en vano, históricamente, la defensa de un modelo pedagógico segregado y diferenciado y el debate sobre la «adecuada» educación femenina ha recabado el atento interés de ínclitos próceres de la política, la religión, la filosofía, la literatura o la medicina. Vehementes portavoces de los intereses femeninos en materia educativa que, en paralelo, mostraban un llamativo desdén hacia su condición social.

II. LOS PILARES DEL DETERMINISMO CULTURAL PATRIARCAL

Aristóteles, San Agustín, Tomás de Aquino, Erasmo de Rotterdam, Rousseau, Quedo, Moliere, Kant, Schopenhauer, Freud, Gregorio Marañón y un largo etcétera de hombres ilustres forman parte la concurrida lista de los promotores de la doble función social de mujeres y hombres y de una formación adaptada a tal fin.

El acuerdo unánime del fundamentalismo esencialista tuvo como consecuencia que el mito de la doble naturaleza y la teoría de la complementariedad fueran admitidas como sólida ley natural (cuando no divina). Asumidas tales, la conveniencia de una educación segregada ajustada a la dicotomía en el destino social se impuso como un sólido pilar de la estrategia patriarcal. El modelo educativo diferenciado fue consolidándose, a lo largo de la historia, como pauta hegemónica; restringiendo o negando el acceso de las mujeres a una educación que cuestionara el mandato de sumisión y no tuviera como exclusiva finalidad el adiestramiento para el cumplimiento de su destino social: la procreación y la obediencia al varón.

No obstante, en previsión de que el veto educativo y el potente instrumento de la educación esencializada no lograran impedir fugas indeseadas en el determinismo patriarcal, la consideración de la naturaleza y capacidad intelectual de las mujeres se vio, a su

⁶ Aristóteles, *La política* (edición de del IEP 1951) p. 25. Para un análisis sobre las incoherencias del método aristotélico en la ontologización de la diferencia sexual, se puede consultar M.L. FEMENIAS, «Mujer y jerarquía sexual en Aristóteles: un salto necesario», en PÉREZ SEDEÑO, E., *Conceptualización de lo femenino en la filosofía antigua*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1994, pp. 65-77.



vez, sometida a tres mecanismos de extraordinaria eficacia: exigencia de demostración, excepcionalidad y criba histórica patriarcal.

En primer lugar, se aplicó una suerte de «inversión de la carga de la prueba» en lo relativo a sus dotes; de forma tal que, mientras todos los varones poseían de «serie» el uso de la razón y la capacidad reflexiva, las mujeres que pretendieran tal reconocimiento debían demostrarlo de forma fehaciente. De lo contrario se negaría «de oficio». Consideradas «naturaleza», frente a la razón como atributo masculino, con «fortaleza para obedecer» y facultades intelectuales limitadas a sus fines reproductores, fueron sometidas a la exigencia permanente de la demostración de «prueba en contrario» para saltarse el lugar reservado por el determinismo patriarcal.

A su vez, aquellas que lograron dicho reconocimiento individualizado y escapar, con ello, al determinismo patriarcal, fueron inscritas en la conocida como la «dinámica de las excepciones» que, según el acervo popular, no invalida la regla⁷. Es más, la perversión última de dicha dinámica llegaría a considerarlas como mujeres con pretensiones masculinas «antinatura»; con el impacto que ello tuvo tanto en la proyección formativa o intelectual y en la experiencia biográfica de aquellas que entraron en la «dinámica de las excepciones» como en el desincentivo que tal reproche moral supuso para aquellas que osaran plantearse.

No en vano, cuando en la primera mitad del s. XVII, «las Preciosas» francesas consiguieron trasladar al debate público la polémica sobre la educación y la condición social de las mujeres⁸, la reacción no se hizo esperar. La sátira sobre las pretensiones educativas o intelectuales de las mujeres fueron oportunamente recogidas en «Las mujeres sabias», una de las comedias más populares de Moliere. En el caso español, el correlato de «Las mujeres sabias» de Moliere (1672) se recogió, unas décadas antes, en «La culta latiniparla» de Quevedo (1624) y en «La dama boba» de Lope de Vega (1613).

⁷ Existen multitud de testimonios en este sentido, pero resulta especialmente ilustrativo el de Schopenhauer por la relevancia de su obra y el hecho de que, iniciado el s. XIX, sólo desde un esencialismo ciego a la realidad se podía mantener que «ni siquiera las mentes más preclaras de todo el género femenino han alcanzado jamás un solo logro verdaderamente grande, genuino y original en las bellas artes; y, en general, no han podido crear una sola obra de valor perdurable... Excepciones aisladas y parciales no alteran este hecho». A. SCHOPENHAUER, *El arte de Tratar con las mujeres*, Antología y selección de textos de Franco Volpi, Alianza Editorial, Madrid, 2011, p. 98. Para un estudio sobre cómo funciona la dinámica de las excepciones consultar A. VALCÁRCEL, *Feminismo en el mundo global*, Cátedra, Madrid, 2008, pp. 140-151.

⁸ En Francia, durante la primera mitad del s. XVII, las mujeres del movimiento cultural denominado preciosismo tuvieron un gran protagonismo e influencia en los salones. Según Ana de Miguel, «En los salones, las mujeres tenían una notable presencia y protagonizaron el movimiento literario y social conocido como preciosismo. Las preciosas... establecieron pues sus normativas en un terreno en el que las mujeres rara vez habían decidido». A. DE MIGUEL, «Feminismo premoderno», *Mujeres en Red*, <http://www.mujeresenred.net>.

Como colofón, el «trabajo histórico de deshistoricización»⁹ soterró en el olvido los reconocimientos individualizados que rompieron el mandato esencialista entrando en la dinámica de las excepciones. En un intento de reconstruir la genealogía femenina, algunas mujeres han sido recuperadas del olvido y reivindicadas con posterioridad; pero el número de las desaparecidas en la selección patriarcal de la historia se desconoce¹⁰. Por ello, la historia no sólo es el resultado de las acciones patriarcales, como señala Carla Lonzi¹¹; es, a su vez, producto de una selección androcéntrica de los acontecimientos, las aportaciones y las personalidades relevantes. Una reconstrucción histórica, donde las aportaciones femeninas fueron descartadas, obliteradas y, finalmente, olvidadas¹².

Y así, la educación esencializada respaldada o amparada en las estrategias de la exigencia demostración, la excepcionalidad y la criba histórica patriarcal, permitió fortalecer y retroalimentar el consenso existente respecto a doble naturaleza-función social y la conveniencia de una educación ajustada a tal hecho.

A raíz de la consolidación del cristianismo y casi hasta el s. XIX, el estigma del pecado original en el paraíso terrenal fomentó un creciente pesimismo existencial sobre la condición y naturaleza femenina que reforzó la jerarquía sexual. A su ya cuestionada capacidad racional se sumó todo un abanico de temores fundados en sus antecedentes bíblicos que las despojaron, definitivamente, de cualquier pretensión de autodeterminación moral o autonomía personal. Aquellas que no cumplieran el mandato del Génesis del autocontrol y la sumisión al varón¹³ se enfrentaron no sólo a la dura sanción social previa sino al riesgo de ser acusadas de tratos con el maligno y brujería.

Siglos de campañas misóginas y esencialistas abonaron un pesimismo sobre la naturaleza femenina que fue el caldo de cultivo de una caza de brujas que conllevó la tortura

⁹ P. BOURDIEAU, *La dominación... cit*, pp. 104-110.

¹⁰ Por ejemplo, existe probada constancia de la activa participación de un centenar de filósofas en las principales escuelas de pensamiento de la Grecia Clásica. Aunque Jámblico, conocido historiador de la escuela pitagórica, recoge algunas de las importantes que pertenecieron a la escuela pitagórica, su existencia se ocultó durante siglos y la filosofía clásica sigue obviando su presencia.

¹¹ C. LONZI, *Escupamos sobre Hegel y otros escritos de la liberación femenina*, La Pléyade, Buenos Aires, 1978, p. 30.

¹² Como afirma Ángeles Caso en su estudio histórico sobre algunos referentes femeninos olvidados por la historia: «lo sorprendente, lo tristemente sorprendente, es que la mayor parte de esas mujeres —me refiero a las que triunfaron— acabaron siendo olvidadas por la historia. Mejor dicho, acabarán siendo «ninguneadas por los hombres que durante siglos han escrito la historia, la del arte y la de la literatura y de la música: incluso las más exitosas, las más indiscutibles fueron rápidamente empujadas sin miramientos, apenas desaparecieron de la tierra, al limbo del silencio y la inexistencia. Sus obras terminaron escondidas en las zonas más inaccesibles de las bibliotecas o encuadernadas con nombre masculinos, sus cuadros relegados a los sótanos o atribuidos durante siglos a hombres en las cartelas de las pinacotecas», A. CASO, *Las olvidadas. Una historia de mujeres creadoras*, Planeta, Barcelona, 2006, p. 17.

¹³ «Estarás bajo la potestad o mando de tu marido y él te dominará». Génesis, Capítulo III.

y asesinato de miles de mujeres¹⁴. Aunque la persecución se centró, fundamentalmente, en la disidencia de las mujeres campesinas, no se libraron tampoco todas aquellas pertenecientes a las clases más acomodadas que no cumplieron con diligencia el mandato de sumisión, productividad reproductora o tuvieran tentaciones de alimentar la teoría de las excepciones¹⁵.

Ni la consolidación del humanismo renacentista, que desplazó el teocentrismo medieval y la omnipresencia de las supersticiones religiosas, ni el racionalismo ilustrado, que invalidó la legitimidad tradicional¹⁶ precedente, modificaron los prejuicios existentes respecto a la naturaleza y función social de las mujeres.

En materia educativa el sabotaje ideológico de las supuestas tesis racionalistas fue liderado por Jean-Jacques Rousseau. La publicación, en 1762, de «Emilio o De la educación», considerado el primer manual de la pedagogía moderna, sentó las bases de un modelo educativo cuyo objetivo sería garantizar la autonomía de pensamiento de los varones y la sumisión de las mujeres. La instrucción propuesta para la nueva ciudadana (Sofía) fue un temprano adiestramiento en el ejercicio de la castidad, la modestia, la domesticidad y la sujeción de la opinión. Los impedimentos previamente existentes en el acceso de las mujeres a la educación, la demostración de dotes y capacidades, la excepcionalidad y la criba histórica patriarcal, lejos de ponerse en cuestión, se justificaron y revalidaron.

Tres décadas después de la publicación de *Emilio*, Mary Wollstonecraft en su conocida obra «Vindicación de los Derechos de la Mujer» (1792) sometió a un análisis racional las tesis rousseauianas y evidenció la conexión entre ontología, educación femenina y dependencia social y denunció la falsa tautología del esencialismo rousseauiano¹⁷.

Aunque la disputa entre el esencialismo rousseauiano y el racionalismo de Wollstonecraft se saldó a favor del primero, la extensión del proceso de industrialización provocó un cambio en las necesidades sociales y, por tanto, educativas. Acorde con los requerimientos de la época y, con objeto de dotar a la futura madre de una mejor capacitación como

¹⁴ A.L. BARSTOW, *Witchcraze: A New History of the European Witch Hunts, Our legacy of violence Against Women*, Pandora Harper Collins, Nueva York, 1994.

¹⁵ Pese a que los textos de historia suelen recoger su persecución y matanza como una cuestión anecdótica, en la Europa de la segunda mitad del s. XVI, llegó a ser un fenómeno de masas que adquirió la dimensión de un auténtico feminicidio. Probablemente el caso más conocido es el de Juana de Arco acusada de brujería y quemada viva en la Plaza del Viejo Mercado de la localidad de Ruan (Francia) el 30 de mayo de 1431 a los diecinueve años de edad y declarada Santa patrona de Francia en 1920. Un año antes de ser acusada de brujería, Christine de Pizán le dedicaría una de sus últimas obras: *Canción en honor de Juana de Arco* (1429).

¹⁶ En el sentido apuntado por Max Weber.

¹⁷ Así «se las trataba como mujeres, casi desde su mismo nacimiento, y oían halagos en lugar de instrucciones. Con este debilitamiento mental, se suponía que la Naturaleza había actuado como madrastra cuando formó parte de esa idea tardía de la creación». M. WOLLSTONECRAFT, *Vindicación de los derechos de la Mujer* 1792, Edición a cargo de Isabel Burdiel, Cátedra, Madrid, 1994, p. 174.

educadora doméstica, se empezó a considerar conveniente incorporar en su currículum formativo aspectos como la lectura, la escritura y algunas nociones básicas de cálculo o matemáticas.

Paulatinamente, durante el s. XIX, la escuela mixta se fue implantando en algunos países protestantes del entorno occidental¹⁸, se produjo un gradual incremento de las tasas de alfabetización femeninas y un progresivo retraso en la edad de matrimonio. Un contexto que permitió que algunas mujeres pertenecientes a las clases más acomodadas continuaran sus estudios. El esencialismo educativo empezó, definitivamente, a quebrarse con la incorporación de las mismas a la formación universitaria.

El reconocimiento del sufragio femenino y la igualdad formal, durante el siglo siguiente, permitieron la normalización de la presencia femenina en las instituciones educativas y en el trabajo asalariado. Pero, si bien es cierto que «el sufragismo obtuvo el derecho a saber... el sexo del saber sigue siendo el mismo»¹⁹ y, en la actualidad, los pilares de la estrategia educativa para el mantenimiento del consenso esencialista, aunque debilitados, no han sido erradicados. En el caso español, exceptuando el breve periodo de la Segunda República, gozarían de una estupenda salud casi hasta el último cuarto del s. XX.

III. LA PENUMBRA EDUCATIVA ESPAÑOLA²⁰

El mito de la diferencia sexual, los pilares del consenso esencialista respecto a la educación, la naturaleza y condición femeninas se implantaron con exitoso predicamento en una sociedad católica y rural. La instrucción de las mujeres que se alejó de su pretendida función social (reproductivo-doméstica) se consideró poco conveniente y la lectura o la escritura serían accesibles sólo para aquellas pertenecientes a las clases más acomodadas o las que optaban por la vida monacal; cumpliéndose en la mayoría de las ocasiones ambas condiciones²¹.

¹⁸ Como Finlandia Noruega, Suecia o Estados Unidos.

¹⁹ A. VALCÁRCEL, *Feminismo...*, cit., p.141.

²⁰ Para un estudio más detallado sobre el caso español consultar L. NUÑO, «La educación y el mito de la diferencia sexual: avances, retrocesos y nudos críticos en el caso español», en J.R. POLO SABAU, *Anuario de Derecho a la educación*, Dykinson, Madrid, 2014, pp. 79-111.

²¹ No obstante, en el s. XVI, sólo en Madrid, estaban contabilizadas más de doscientas escritoras; aunque se estima que su número era muy superior debido al riesgo de estigma personal y familiar asociado a la dinámica de las excepciones. Entre los escritos femeninos eran más habituales los de carácter religioso (como es el caso de Teresa de Cepeda y Ahumada, conocida como Santa Teresa de Jesús, Catalina Godínez de Sandoval, Ana de Lobera, María de Salazar Torres, Luisa Carvajal y Mendoza o Magdalena Rodríguez de Alarcón, citar sólo algunas de las más conocidas) pero tampoco faltaron los de carácter laico o político (entre otros los de Beatriz Galindo, Luisa Sigea de Velasco o Feliciano Enríquez de Guzmán).

El consolidado arraigo del catolicismo poco ayudó a fomentar la escolarización de las mujeres; más frecuente en las sociedades protestantes donde la libre interpretación de los textos religiosos favoreció una instrucción básica²². Los pocos centros educativos existentes eran de carácter privado y vinculados, mayoritariamente, a las órdenes religiosas (con una clara hegemonía de la Compañía de Jesús)²³; que —entusiastas adalides de la teoría de la complementariedad y de la doble naturaleza y destino social— ni contemplaron ni permitieron la presencia femenina en sus aulas.

La industrialización y el pensamiento liberal, impulsores en la Europa del XIX tanto de la extensión de la educación como del sufragismo, tuvieron en España una presencia tardía y limitada. Consecuentemente, había poca educación que universalizar, un amplio consenso en el veto formativo esencialista; que apenas tambaleó la querrela de algunas mujeres que se opusieron a la educación sexuada y diferenciada²⁴.

Por ello, cuando por fin se reguló en el año 1783²⁵ la escolarización pública obligatoria para los niños, no adquirió tal condición para las niñas hasta el fallido experimento del Trienio Liberal (en 1921) y la Ley Moyano de 1857. Un retraso en su regulación, que se acompañó de una limitada implantación debido a la ausencia de escuelas públicas, a los exiguos presupuestos públicos destinados a las políticas educativas y a una elevada disgregación poblacional en el paupérrimo ámbito rural, donde —aprobada la Ley Moyano— el acceso a un aula tardaría aún décadas en llegar.

²² Que permitió la existencia de algunos espacios de debate o discusión, como fue el caso de las beguinas. Asociaciones de mujeres cristianas seglares no sometidas a la disciplina eclesiástica, con una práctica religiosa directa sin intermediación de un guía espiritual masculino, que empezaron a proliferar en Europa a partir del s. XII y plantearon una revisión teológica de la doctrina cristiana. Las beguinas serían excomulgadas en el Concilio de Viena (1312). Entre las más conocidas figuran Hadewych de Amberes, Matilde de Magdeburgo, Juliana de Lieja, María de Oignies, Beatriz de Nazaret o Lutgarda de Tongeren

²³ Aunque la expulsión de los jesuitas en 1767 y la publicación de la *Real Cédula de 1768 y de 1783* acabó con el monopolio educativo ejercido por las órdenes religiosas (tanto en el contenido curricular como en el reclutamiento de las y los maestros) la iglesia católica —exceptuando el paréntesis del Trienio Liberal— siguió manteniendo el liderazgo en materia educativa hasta la Segunda República.

²⁴ A María de Zayas, coetánea de «las preciosas», corresponde el siguiente pasaje «Harta gracia fuera que si una mujer profesara en letras no se opusiera con los hombres tanto a las dudas como a los puestos; según esto temor es el abatirlas y obligarlas a las cosas caseras». M. DE ZAYAS y SOTOMAYOR, «Tarde llega el desengaño» en *Tres novelas amorosas y tres desengaños amorosos* (1649), Edición a cargo de A. Redondo Goicoechea, Castalia, Madrid, 1989, p. 246. Siguiendo su estela, María de Guevara sostendrá: «como ellos hizieron las leyes, todos fien en su fiar, queriendo que ellas se contentaran con las armas de la rueca y de la almoadilla; pues fee que si usasen las mujeres de las letras que les sobrepujaron a los hombres, pero esto temen ellos, y no quieren que sean amazonas, sino tenerles las manos atadas, con que no parece bien que las mujeres salgan de su rueca», M. DE GUEVARA, *Desengaños de la corte y mujeres valerosas* (1664); citado en ROBLES, T., 2012.

²⁵ La Real Cédula de 1783 reguló la alfabetización obligatoria de los niños y estableció su voluntariedad en el caso de las niñas. En esta línea insistió la instrucción de 21 de febrero de 1816, que dejó al arbitrio de las Diputaciones o de las maestras y maestros, la decisión sobre la conveniencia de su alfabetización.

IV. EL INTERMITENTE DESPERTAR DE LA EDUCACIÓN FEMENINA EN ESPAÑA

1. La fallida regulación de la escolarización obligatoria de las niñas

Para el liberalismo decimonónico la educación era un motor indispensable para el desarrollo económico y la regeneración social. Por ello, pese a que las constituciones liberales privaron a las mujeres del ejercicio de la ciudadanía contemplaron, al menos, una instrucción mínima. Así, durante el Trienio Liberal, siguiendo la estela de la Constitución de 1812²⁶ y del frustrado Informe Quintana de 1813²⁷, el Reglamento General de Instrucción Pública de 29 de junio de 1921 reguló la creación de escuelas públicas femeninas destinadas a que las niñas adquirieran una formación básica (leer, escribir y contar). Sin embargo, con objeto de no inducir a posibles confusiones respecto a la función social prevista, llegadas a la adolescencia las mujeres sólo recibirían la formación específica destinada a cumplir con las «labores propias de su sexo».

La corta vigencia del Trienio Liberal no permitió ni siquiera atender la escasez de aulas existente y la restauración del absolutismo en 1823, muy alejada de su criterio educativo, derogó los cambios introducidos por la incursión liberal, revitalizó el modelo educativo esencialista y otorgó a la educación religiosa un lugar preferente²⁸. Por ello, en sentido estricto, no cabe hablar de escolarización obligatoria hasta la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 1857 (más conocida como Ley Moyano) que reconoció la educación universal de las niñas y niños con edades comprendidas entre los seis y los nueve años.

No obstante, pese a que supuso una innegable ruptura respecto al modelo previo, en contraposición a lo observado en algunos países protestantes, se mantuvo la prohibición de aulas mixtas y no se destinó el presupuesto necesario para atender los nuevos requerimientos formativos²⁹. Pese a que la Ley Moyano reconoció el derecho a una educación común, mantuvo el contenido curricular específico adaptado al destino social previsto para cada

²⁶ Título IX «De la instrucción pública» de la Constitución de 1812. En sintonía con la centralidad que el liberalismo otorgó a la educación, la Constitución de 1812 es la única constitución española que dedica un título específico a la educación.

²⁷ Que reguló, por primera vez en la historia de España, la educación pública, gratuita, uniforme, libre y universal.

²⁸ Plan y Reglamento de primeras letras del Reino de 1825

²⁹ A finales del siglo XIX, España dedicaba a educación un 1,5% del presupuesto estatal, una proporción muy reducida si se compara con el presupuesto destinado por otros países europeos como Francia (8%), Gran Bretaña (10%) o Alemania (12%). G. SCANLON, «Revolución burguesa e instrucción femenina» en *Nuevas perspectivas sobre la mujer, II Jornadas de investigación interdisciplinaria*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1982, p. 50.

sexo³⁰ y veto a que, superada la niñez, prosiguieran con su formación. Habría que esperar hasta 1883 para que pudieran cursar estudios medios y a 1910 para que se permitiera, sin autorización especial previa, su acceso a las universidades³¹.

El retraso en la regulación de la escolarización obligatoria de las niñas, se verá agravado por la dispersión territorial en el poblado ámbito rural y por la prohibición de escuelas mixtas. Los limitados presupuestos públicos destinados a las políticas educativas fueron incapaces de atender las necesidades formativas de una población en la que las tasas de analfabetismo existentes eran cercanas al 70% en el caso de los varones y superaban el 90% entre las mujeres³².

2. El Congreso pedagógico de 1892: la instrucción de las futuras madres

A finales del siglo XIX, un nuevo movimiento pedagógico de carácter progresista (conocido como La Nueva Escuela o la Escuela Activa³³) emerge en el escenario educativo español. Críticos con el autoritarismo y el formalismo de la educación tradicional, propusieron reformas educativas encaminadas a modificar el modelo pedagógico tradicional de cara a dotar de un papel más activo al alumnado y, un amplio sector, defendió, a su vez, la escolarización mixta. La Institución Libre de Enseñanza (ILE, 1876), heredera del Krausismo³⁴, liderará el reto de crear los primeros centros educativos privados mixtos y laicos³⁵.

³⁰ La Ley Moyano estableció un contenido curricular común inicial (doctrina cristiana, lectura, escritura o principios de gramática o aritmética) pero contempló, a su vez, otro específico en función del sexo. Así, mientras los niños estudiaron agricultura, industria y comercio, principios de geometría o física e historia natural, las niñas se formaron en labores propias del sexo, elementos de dibujo aplicado a las mismas labores y ligeras nociones de higiene doméstica.

³¹ Un vacío legal permitió que, desde 1872 hasta 1882, algunas mujeres cursaran estudios superiores en las universidades españolas (aunque, dada la prohibición existente de ejercicio profesional no tuvieron derecho al título). En 1882 una Real Orden suspendió la admisión de mujeres en las universidades. En 1888 se flexibilizó tal prohibición, permitiéndose su entrada previa autorización del Ministerio de Instrucción Pública, siempre que el profesorado no pusiera inconvenientes. La Real Orden del 8 de marzo de 1910 permitió que las mujeres accedieran a la universidad sin autorización específica.

³² Fuente: Censos históricos del Instituto Nacional de Estadística. Censo de 1860.

³³ Entre los promotores de la Nueva Escuela se encuentran la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia (laica, racionalista y libertaria), las Montessori, las de Summerhill o las escuelas del Ave María que, como su propia denominación indica, tendrán un carácter católico.

³⁴ Corriente de pensamiento cuyo objetivo fue impulsar una renovación pedagógica. En 1869, unos años antes de la creación de la ILE, organizaron en Madrid quince Conferencias Dominicales que abordaron la educación femenina. En 1870, con objeto de «contribuir al fomento de la educación e instrucción de la mujer en todas las esferas y condiciones de la vida social», crearon la Asociación para la Enseñanza de la Mujer.

³⁵ Debido a su carácter privado fue accesible sólo para las mujeres pertenecientes a las clases sociales más acomodadas.

El Congreso Pedagógico de 1892³⁶, celebrado una década y media después de la creación de la ILE, asumió la encomienda de abordar el diseño de un nuevo modelo educativo «integral, armónico y progresivo». El encuentro, acogido con expectación por la comunidad educativa, logró reunir a casi 2300 profesionales del sector; entre los cuales cerca de la cuarta parte eran mujeres, mayoritariamente, maestras de escuela³⁷.

La necesidad de reformar el sistema educativo contó con un amplio consenso; pero no fue así en lo relativo a la vigencia del modelo pedagógico rousseauiano donde se evidenció el enfrentamiento entre concepciones diametralmente opuestas tanto en la función social de las mujeres como respecto al adecuado contenido curricular de su educación.

En la línea defendida por Wollstonecraft un siglo antes, Emilia Pardo Bazán³⁸ lideró al sector que cuestionó el mito de la complementariedad y, consecuentemente, abogó por desterrar el currículum diferenciado y la instrucción segregada por sexo. Por el contrario, el esencialismo conservador (recogiendo la propuesta rousseauiana) defendió la pedagogía rousseauiana de la subordinación de la mujer y una educación especializada centrada, exclusivamente, en sus futuras labores domésticas. Como ya ocurriera en Europa, una posición mixta defendió una instrucción común pero con el objetivo de ofrecer a las mujeres una formación que permitiera atender con mayor diligencia las labores de madre y educadora.

Las resistencias de los sectores más conservadores impidieron que prosperara el planteamiento de Pardo Bazán. Sin embargo, el apoyo logrado en torno a la postura mixta logró dejar atrás el consenso con el que el proyecto educativo rousseauiano había contado hasta entonces.

El paulatino incremento de la formación femenina tuvo como consecuencia cierta consolidación de un discurso alternativo al esencialismo naturalista; aunque con limitada incidencia debido a la marcada influencia del catolicismo conservador y al posterior desembarco en la política nacional de Primo de Rivera (en 1923); que revitalizó el modelo de feminidad asentado en la domesticidad y la sumisión.

³⁶ El Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, estuvo presidido por el cubano Rafael M.^a de Labra (miembro o muy cercano a la Institución Libre de Enseñanza). En la mesa de honor del Congreso, compuesta por catorce personas, participarían tres mujeres; una de las cuales fue la española Concepción Arenal, autora de *La educación de la mujer* (1892).

³⁷ De las personas inscritas, 1.762 eran hombres y 530 mujeres. Y, en concreto, 725 maestros y 439 maestras.

³⁸ Autora de la que procede la célebre afirmación de «no puede, en rigor, la educación actual de la mujer llamarse educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión», E. PARDO BAZÁN, *La educación del hombre y de la mujer. Sus relaciones y diferencias*, Memoria defendida en el Congreso Pedagógico (1892). Edición preparada por Leda Shiuvo, Editora Nacional, Madrid, 1976, p. 74.

Sin embargo, un año antes de proclamarse la Segunda República y, aunque el nivel de estudios de las españolas era todavía muy inferior a la media europea, la proporción de mujeres alfabetizadas era, por fin, mayor a las que no lo estaban. La veintena de alumnas matriculadas en las universidades en el curso académico 1909-1910 se habían convertido en millar y medio en el curso 1929-1930.

3. El proyecto educativo laico y mixto de la Segunda República

La proclamación de la Segunda República, el 14 de abril de 1931, cambió radicalmente el panorama tanto en la orientación de la política educativa como en el tratamiento de la denominada «cuestión femenina». El 9 de diciembre las Cortes republicanas aprobaron, por vez primera en la historia de España, el sufragio femenino universal, libre, igual, directo y secreto. Pero no sólo se reconoció la igualdad formal sino que se asumió, a su vez, una reforma legislativa con el horizonte de mejorar la condición social de las mujeres; donde la igualdad educativa ocupó un lugar central.

Las preocupantes tasas de analfabetismo todavía existentes y el estratégico papel de transformación social que se otorgó a la formación, harían de la universalización de la enseñanza primaria un elemento vertebrador de las políticas públicas. Y así, durante el gobierno de la coalición republicano-socialista (1931-1933), se inició una profunda reforma del sistema educativo orientada a garantizar una formación universal, gratuita, laica y mixta.

Con objeto de «difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares»³⁹ y, apenas seis semanas después de la proclamación de la Segunda República, se creó el Patronato de Misiones Pedagógicas. La tarea encomendada sería promover visitas encaminadas a fomentar la cultura (mediante bibliotecas populares⁴⁰, museos itinerantes, sesiones cinematográficas o conferencias), ofrecer orientación pedagógica a los maestros y maestras rurales⁴¹, emitir informes sobre la situación de las escuelas y promover la formación de la población adulta desde un amplio enfoque cultural.

³⁹ Decreto de 29 de mayo de 1931 de creación del Patronato de Misiones Pedagógicas.

⁴⁰ El Decreto de 7 de agosto de 1931 estableció la obligatoriedad de que todas las escuelas primarias tuvieran una biblioteca gratuita, tutelada por los maestros/as y destinada a población adulta e infantil. El Servicio de Bibliotecas contó con colaboración de intelectuales de la talla del poeta Luis Cernuda o de la filóloga-lexicógrafa María Moliner (autora del conocido Diccionario de uso del español). Pese a la interrupción que supuso la etapa *cedista*, durante el periodo 1931-1936, sólo en el ámbito rural, se crearon más de 5.500 bibliotecas públicas.

⁴¹ Ante la imposibilidad de abordar con éxito una mejora del sistema educativo sin afrontar también la deficitaria preparación que, sobre todo en el ámbito rural, tenían las maestras y maestros, la labor de las Misiones Pedagógicas se acompañó de un esfuerzo para mejorar su formación. En 1932, los estudios de pedagogía tendrían —por vez primera en la historia de España— la consideración de estudios universitarios.

Como cabría esperar, el modelo pedagógico laico y mixto se encontró con la virulenta oposición de los sectores más conservadores. De forma tal que, si la victoria temporal de la CEDA en 1933⁴², inició una contrarreforma temporal que derogó algunas de las medidas puestas en marcha, el triunfo de la sublevación militar y la dictadura posterior demolieron, denostaron y persiguieron el proyecto educativo republicano⁴³.

4. La educación confesional y sexista de la dictadura

La dictadura del General Franco reinstauró el esencialismo y la férrea doctrina de la complementariedad y, a contracorriente de la tendencia observada en Europa, recuperó un modelo pedagógico sexista y segregado. Consecuentemente, la formación de las niñas volvería a adquirir la condición de «doma» —que Pardo Bazán denunciara medio siglo antes— e iría encaminada a adiestrarlas en el autocontrol, la abnegación, el sometimiento al varón y a prepararlas en su doble función de madres y esposas⁴⁴.

La ortodoxia esencialista contó, a su vez, con la poderosa colaboración de la Sección Femenina⁴⁵ que, a través de sus cursos y publicaciones, entronizó el espíritu de la doble naturaleza-función social, la sumisión y la subsidiariedad de las mujeres⁴⁶. El determinismo naturalista del franquismo recuperó con entusiasmo el legado histórico del determi-

⁴² Elecciones a Cortes de la República del 19 de noviembre de 1933.

⁴³ El personal docente que había participado en el proyecto educativo republicano y que no logró huir, fue sometido a una implacable persecución liderada por las Juntas o Comisiones Depuradoras del Personal Docente creadas desde el inicio del golpe militar de 1936. Prueba de ello es la «Circular a las Comisiones Depuradoras» emitida el 7 de diciembre de 1936 por José María Pemán (presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza), que rezaba: «El carácter de la depuración que hoy se persigue no es solo punitivo, sino también preventivo. Es necesario garantizar a los españoles... que no se volverá a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo hoy... Los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada «Libre de Enseñanza», forjaron generaciones incrédulas y anárquicas». Para un estudio sobre la depuración de las maestras y maestros desde 1936 hasta 1975, se puede consultar C. DE PABLO LOBO, «La depuración de la educación española durante el franquismo (1936-1975). Institucionalización de una represión», *Foro de Educación*, núm. 9, 2007, pp. 203-228.

⁴⁴ El Decreto de 28 de diciembre de 1939 elevó a la categoría de «ciencia» las labores del hogar, estableciendo la «ciencia doméstica» como asignatura obligatoria en la educación de las niñas. Aunque no se prohibió el acceso de las mujeres a la educación universitaria, para obtener el título oficial fue requisito obligatorio superar el denominado «examen de hogar».

⁴⁵ Sección Femenina de Falange Española y de las JONS

⁴⁶ Así, como postula el manual de la Sección Femenina «Formación Político-Social, primer curso de Bachillerato», publicado en 1962, «a través de toda la vida, la misión de la mujer es servir. Cuando Dios hizo el primer hombre, pensó: «no es bueno que el hombre esté solo». Y formó la mujer, para su ayuda y compañía, y para que sirviera de madre». Sección Femenina, Formación Político-Social, primer curso de bachillerato, 1962 (citado en L. OTERO, *La Sección Femenina*, EDAF, Madrid, 2004, p. 17).

nismo esencialismo patriarcal; que ha quedado sintetizado para la historia en la conocida afirmación de Pilar Primo de Rivera, según la cual, «las mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego, el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer más que interpretar, mejor o peor, lo que los hombres nos dan hecho»⁴⁷.

No obstante y pese a que se regula la escolarización obligatoria⁴⁸, falta personal docente y más de un millón de plazas escolares⁴⁹. Como consecuencia de la guerra, el exilio y las depuraciones de maestras y maestros, apenas queda profesorado con experiencia y los cómputos oficiales estiman que el déficit de aulas supera las cuarenta mil. La segregación educativa restaurada por la dictadura, que prohibió que niñas y niños compartieran la misma escuela, no hizo sino duplicar las necesidades existentes.

A mediados de los años cincuenta el sistema educativo fue adquiriendo un enfoque pedagógico ideológicamente más moderado. El Plan de Estabilización⁵⁰, iniciado en la década posterior, prohibió la desigualdad laboral y redujo el mandato de domesticidad vigente desde el Fuero del Trabajo de 1938⁵¹. Ahora bien, la segregación educativa en la enseñanza primaria y secundaria se mantuvo hasta agosto de 1970.

La aprobación de la Ley General de Educación de 1970⁵² introdujo el mismo currículo formativo para ambos sexos y levantó la prohibición de las escuelas mixtas. Sin embargo, como consecuencia de las innumerables resistencias que mostraron los centros educativos religiosos y los sectores más conservadores de la sociedad, la supuesta unificación de los contenidos docentes y la puesta en marcha de las escuelas mixtas fue más teórica que práctica.

No obstante, cuando fallece el General Franco, el modelo de feminidad (sobre todo entre las más jóvenes), poco tenía que ver ya con el mandato propugnado por la Sección Femenina. La Ley para la Reforma Política⁵³ se aprueba en un escenario educativo en el

⁴⁷ P. Primo de Rivera. Citado en L. OTERO *La Sección... cit.*

⁴⁸ Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945.

⁴⁹ En 1956, cuando se aprobó el Primer Plan Quinquenal de Construcciones Escolares, todavía quedaban 1.680.000 niños y niñas sin acceso a la enseñanza primaria.

⁵⁰ La aprobación del Decreto de Ordenación Económica de 21 de julio de 1959 fue una condición impuesta por el Fondo Monetario Internacional para obtener los préstamos internacionales solicitados por el estado español.

⁵¹ La Ley 51/1961, de 22 de julio reformuló lo dispuesto en el Fuero del Trabajo de 1938, estableciendo en su artículo primero que: «La Ley reconoce a la mujer los mismos derechos que al varón para el ejercicio de toda clase de actividades políticas, profesionales y de trabajo, sin más limitaciones que las establecidas en la presente ley» (BOE 24 de junio de 1961).

⁵² Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

⁵³ Ley 1/1977, de 4 de enero, para la Reforma Política, aprobada el 18 de noviembre de 1976 por las Cortes Españolas y sometida a Referéndum el 15 de diciembre de ese mismo año.

que el número de alumnas de bachillerato era superior al de alumnos y las mujeres representaban el 39% del total de estudiantes que albergaban las aulas universitarias. La teoría de las excepciones era, ciertamente, difícil de mantener.

5. El marco constitucional de 1978: libertad de enseñanza vs coeducación

La Constitución, ratificada en Referéndum el 6 de diciembre de 1978, reconoció la enseñanza básica obligatoria y gratuita, la libertad de enseñanza y de creación de centros docentes (art. 27 CE). Recogió, a su vez, la prohibición de discriminación por razón de sexo, la igualdad formal (art. 14 CE) e instó a los poderes públicos para que eliminaran los obstáculos que dificultaran su plenitud (art. 9.2 CE)⁵⁴. Sin embargo, ignorando las recomendaciones y demandas del movimiento feminista, no se constitucionalizó la coeducación.

Durante los cuarenta años de dictadura la educación había constituido un poderoso instrumento para el adoctrinamiento sexista. Consecuentemente, la reforma del sistema educativo, tanto en su organización como en sus contenidos, era una ardua y urgente tarea si se pretendían eliminar las trabas existentes que impedían garantizar un contexto docente no discriminatorio. Por ello, no bastaba sólo con permitir un espacio y un saber compartido y no segregado por sexo, era necesario también hacer una lectura de género de las formas, fines y contenidos del sistema educativo; diseñar un modelo educativo no androcéntrico que permitiera abordar o desmontar los efectos de las estrategias patriarcales de la demostración, la excepcionalidad y el filtro histórico patriarcal.

Con tal objetivo, en la década siguiente, se inició una reforma educativa destinada a garantizar la escolarización mixta y un cambio en el enfoque docente encaminado a incorporar la coeducación en el nuevo sistema formativo (LODE, 1985⁵⁵ y LOGSE, 1990⁵⁶). Sin embargo, la regulación de los centros concertados (incluida en la LODE) y la libertad de enseñanza que permitía la interpretación del art. 27.1 CE, dejó su aplicación en manos de los centros docentes.

Tampoco se destinaron fondos específicos para formación del profesorado o campañas de sensibilización sobre el sentido y trascendencia de la coeducación, ni hubo una apuesta clara desde los poderes públicos para fomentar su implantación. Por el contrario,

⁵⁴ Para un estudio más minucioso consultar E. ALVAREZ CONDE, «La igualdad como principio constitucional», en E. ÁLVAREZ CONDE, A. FIGUERUELO y L. NUÑO, *Estudios Interdisciplinarios de sobre Igualdad*, Iustel, Madrid, 2011, pp. 35-41.

⁵⁵ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Durante el gobierno de la UCD se aprobaría la LOECE (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares). El recurso ante el Tribunal Constitucional presentado por el PSOE, la Sentencia del Tribunal Constitucional desestimando algunos contenidos de la misma y la posterior victoria electoral del PSOE provocaron que nunca entrara en vigor.

⁵⁶ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

las sucesivas reformas educativas, lejos de afianzar su consolidación, terminaron por arrinconarla y dejarla en manos de la iniciativa, sensibilidad y capacidad de cada docente o, más específicamente, de cada centro escolar.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Si algo ha caracterizado la organización y el funcionamiento del sistema educativo desde 1978 ha sido el goteo interminable de normas que lo reforman y remodelan. Vaivenes legislativos, en función de los diferentes ciclos políticos, que tienen como consecuencia que el alumnado se incorpore al proceso formativo con una regulación determinada, pero lo concluya con otra, y que el profesorado se encuentre permanentemente arrastrado a adaptar su trabajo a los requerimientos de cada nueva norma.

El baile de siglas marea; así, tras la *non nata* LOECE (1980), el marco normativo que regula el sistema educativo estatal ha sufrido un sinfín de reformas. Cinco años después se aprobó la LODE (1985), que fue reemplazada por la LOGSE (1990). Le siguió la polémica LOPEG (1995)⁵⁷, la LOU (2001)⁵⁸ y la fallida LOCE (2002)⁵⁹. En el año 2006 se aborda un nuevo cambio con la aprobación de la LOE⁶⁰ que ha sido modificada, en 2013, por la LOMCE⁶¹. Última norma que, de forma anticlimática y contraviniendo el proceso de laicización que han sufrido todas las democracias occidentales, incluye de nuevo la religión católica como asignatura evaluable⁶².

La nueva ley abre su preámbulo reconociendo que «*el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio*» pero la «Filosofía» pasa a ser una materia específica de carácter optativo. Y prosigue, «*detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan*», pero elimina la asignatura «Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos»⁶³ y permite subvencionar con fondos públicos centros escolares que segregan por sexo.

⁵⁷ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

⁵⁸ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

⁵⁹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

⁶⁰ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁶¹ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

⁶² La defensa de esta posición tiende a ampararse en el art. 27.3 de la Constitución, según el cual, «*Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones*». Sin embargo, tanto la Jurisprudencia del Tribunal Constitucional español como la del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de Estrasburgo, interpretan que la formación religiosa de los hijos/as es una libertad que asiste a los padres frente al Estado, pero no un derecho que el Estado esté obligado a prestar.

⁶³ Materia obligatoria y evaluable en la educación básica y el bachillerato que, siguiendo la recomendación del Consejo de Europa del año 2002, se incorporó como nueva asignatura en la LOE, 2006. El Real

Paradójicamente, la segregación educativa es objeto de financiación pública, pero la coeducación sigue sin serlo. Hecho nada baladí si se tiene en cuenta que la segregación en las aulas de niñas y niños, se asienta en el mito de la complementariedad y éste ha sido el argumento históricamente utilizado para justificar la teoría de la complementariedad y la doble naturaleza y destino mujeres y hombres.

La invisibilidad que adquiere en la nueva norma la coeducación no sólo limita la eficacia de normas aprobadas con anterioridad (como la Ley de igualdad⁶⁴ o la Ley contra la violencia de género⁶⁵) sino de compromisos adquiridos con posterioridad por el mismo Gobierno que respaldó la LOMCE; como es el caso del Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades del Instituto de la Mujer (PEIO 2014-2016), aprobado tres meses después⁶⁶. En todas ellas se reconoce el papel estratégico de la educación, el peso de los estereotipos como factor clave en la lucha contra la desigualdad o la violencia contra las mujeres y se establece la igualdad de género como principio rector de las políticas educativas. Si no fuera porque nadie ignora la poca trascendencia que, por desgracia, se le otorgan a las mencionadas leyes o a los Planes de igualdad, llamaría poderosamente la atención tamaña incongruencia.

La coeducación propone un modelo formativo no androcéntrico que revaloriza y reconceptualiza lo tradicionalmente considerado como «femenino» o «masculino»; aborda el denominado currículo oculto⁶⁷ y permite paliar los efectos de la triple estrategia apuntada con anterioridad (demostración, excepcionalidad y filtro histórico patriarcal); lo que quizás explique las resistencias o el menosprecio existente en lo relativo a su efectiva aplicación.

A la complicación que supone la cascada de leyes orgánicas, que han ido modificando a golpe de legislatura nuestro sistema educativo, se suman experimentos de dudosa fiabili-

Decreto 1631/2006 estableció que tendría como mínimo 50 horas lectivas; eliminado 25 horas de la signatura de «Lengua y literatura» y 35 de la asignatura de «Religión» (que pasó a tener de 210 horas a 175, equiparándose con la carga lectiva de «Educación física»).

⁶⁴ Arts. 23, 24 y 25 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Artículos que, como recoge la Disposición final primera, «*tienen carácter básico, de acuerdo con el art. 149.1.30 de la CE*».

⁶⁵ Art. 4 de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

⁶⁶ Aprobado por Consejo de Ministros el 7 de marzo de 2014 (Ver Eje 5 «Educación», pp. 92-101).

⁶⁷ Como señala Mara Viveros, «la escuela educa no sólo desde la educación formal, su currículo académico, sino desde lo que se ha denominado el *currículo oculto*, es decir, todo lo que sucede en el aula de clase y por fuera de ella (en el patio del recreo, por ejemplo), y es transmitido por maestros/as y compañeros/as de clase sin hacer referencia a los contenidos educativos» (M. VIVEROS, *Quebradores y cumplidores*, Ed. Universidad de Nacional de Colombia, Bogotá, 2002, p. 195, citado H. MUÑOZ SÁNCHEZ, Tesis doctoral «*Hacerse hombres: la construcción de masculinidades desde las subjetividades. Un análisis a través de relatos de vida de hombres colombianos*», UCM, Madrid, 2014, p. 177).

dad (como el denominado Plan Bolonia), una exigua financiación de la enseñanza pública que, si bien ha sido una pauta del modelo español, con la excusa de la crisis es cada vez más reducida⁶⁸, una sobrecarga y burocratización del trabajo del profesorado y una precarización de sus condiciones laborales. La calidad y la excelencia, objetivos que se declaran perseguir en cada nueva norma, son retos que se van alejando con cada sucesivo recorte.

Si bien es cierto que, durante las últimas décadas, se ha incrementado de forma notable el nivel educativo de las mujeres españolas⁶⁹ y su presencia entre el profesorado de enseñanzas medias y superiores⁷⁰, no lo es menos que esto no ha sido ajeno a la inversión en políticas educativas. Por ello los recortes en la materia, el paulatino incremento de las tasas académicas, la reducción de las becas y la progresiva feminización de la pobreza, pueden tener un impacto determinante a medio plazo en la distancia de género observada en la educación española.

A su vez, bien pareciera que, aprovechando la *doctrina del shock*⁷¹, los recortes o la reducción de la inversión pública destinada a financiar tanto las políticas de igualdad como la educación pública, se están acompañando de una reacción patriarcal cuyo objetivo parece ser deslegitimar, cuando no ridiculizar, lo que denominan «ideología de género». Por lo que todo apunta a que la formación en materia de igualdad de oportunidades vaya ocupando un lugar más periférico en el currículum del alumnado⁷² y que no se prevea que se destinen fondos públicos para la formación de docentes y la revisión de materiales

⁶⁸ Que está provocando a una reducción de la calidad del servicio y la proliferación de guetos escolares. C. ROSADO VILLAVARDE, «Inmigración y educación: la aparición de guetos escolares en los centros educativos», en SOUTO PAZ, J.A., y SOUTO GALVÁN, C., *Educación y libertad*, Dykinson, Madrid, 2012.

⁶⁹ Desde finales de los años noventa, seis de cada diez estudiantes que terminan con éxito los estudios universitarios son mujeres (Fuente: Instituto de la Mujer a partir de datos de la Estadística de Enseñanza Universitaria del INE). Obtienen, a su vez, mejores calificaciones y es superior la proporción de mujeres que tienen estudios universitarios. (Fuente: Encuesta de Población Activa, referida al segundo semestre del año 2013). Si bien es cierto que este dato muestra un panorama muy diferente al de pasadas épocas, no lo es menos que persiste la feminización de la población analfabeta (en 2013 siete de cada diez personas analfabetas eran mujeres). Aunque, como mantiene Amelia Valcárcel, «se les ha concedido el estar, pero probablemente no el ser; de que estén con los sabios no se sigue que sean sabias», A. VALCÁRCEL, *Feminismo...cit.*, p. 125.

⁷⁰ Aunque persiste la segregación sectorial y ocupacional; de forma que —como mantiene Amelia Valcárcel— «se les ha concedido el estar, pero probablemente no el ser; de que estén con los sabios no se sigue que sean sabias», A. VALCÁRCEL, *Feminismo...cit.*, p. 125.

⁷¹ En el sentido apuntado por Naomi Klein (N. KLEIN, *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, Paidós, Barcelona, 2007).

⁷² En marzo de 2014 se ha eliminado de la oferta formativa universitaria el único Grado en Igualdad de Género existente en nuestro país; contraviniendo la actuación 190 del PEIO 2014-2016 en la que «en el marco de una mayor competitividad e innovación» se adquiere el compromiso de impulsar la «Promoción de los estudios de género» e «impulsar la igualdad de trato y de oportunidades en los niveles de grado» (PEIO 2014-2016, p. 126).

pedagógicos con objeto introducir el enfoque coeducativo en el currículum educativo, al menos, en las escuelas públicas⁷³.

Esta doble «R»⁷⁴ (Recortes en servicios públicos y Reacción patriarcal) pueden conducir a una tercera: la Reversibilidad de la igualdad. No se nos oculta que, aunque con carácter general, el análisis histórico de la evolución de los derechos de las mujeres permite afirmar que ha sido una de las mayores revoluciones sociales; el avance no ha sido lineal⁷⁵. De la reversibilidad o los vaivenes que pueden sufrir la igualdad y la orientación pedagógica de la educación femenina tenemos claros ejemplos en la historia. De sus implicaciones y consecuencias, también.

El problema, como mantiene Lester Thurow⁷⁶, es que la igualdad es un «juego de suma cero», de forma que el poder que gana el colectivo subordinado lo pierde el que ejercía la hegemonía sobre el mismo (asunto más difícil de digerir para éstos últimos). En la dinámica de este «juego» hay quienes apuestan por reducir la desigualdad, quienes optan por defender los privilegios y quienes mantienen una postura aparentemente neutral. Pero, en contextos de desigualdad, la neutralidad nunca es neutra; permite que se reproduzca la dominación y favorece al colectivo hegemónico.

Sin duda, las cosas han cambiado desde que Rousseau propusiera su modelo educativo diferenciado. Pero el derecho de las mujeres a una instrucción no segregada ha sido una pírrica conquista que conviene recordar como tal. No se puede ignorar que, si se pretende una sociedad que no abone contextos discriminatorios, no parece coherente que el erario público subvencione instituciones educativas de carácter privado que siguen segregando por sexo y, en paralelo, se obvie la financiación que precisa la coeducación; un enfoque pedagógico que permitiría revisar y reconducir el androcentrismo del sistema educativo para no seguir reproduciendo la construcción de un «segundo sexo».

⁷³ La revisión del sexismo en el sistema educativo obligaría a intervenir, al menos, en cinco grandes ejes: 1) La posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, 2) el androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación, 3) el androcentrismo del lenguaje, 4) los libros de texto y las lecturas infantiles y 5) la interacción escolar. Ver M. SUBIRATS MARTORI, «Conquistar la igualdad: la coeducación hoy», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 6, diciembre 1994.

⁷⁴ L. NUÑO, «La igualdad, no daba igual», *Revista Con la A*, núm. 31, marzo 2014. Disponible en <http://revista.conlaa.com/>.

⁷⁵ Ver S. FALUDI, *Reacción: La guerra no declarada contra la mujer moderna*, Anagrama, Barcelona, 1993.

⁷⁶ Thurow aplica este concepto a la política económica y la distribución de la renta en las sociedades occidentales (L.C. THUROW, *La sociedad de suma cero*, Ediciones Orbis, Madrid, 1984). Un mecanismo que podría sintetizarse en «tus beneficios son mis pérdidas» (L. PALMA MARTOS, *Diccionario de Teoría Económica, Volumen 3*, Editorial Ecobook, 2011, p. 126) y que es aplicable a otros contextos como la desigualdad racial o la de género.

**TITLE**

INEQUALITY AND EDUCATION: EDUCATIONAL MODEL AND MYTH OF COMPLEMENTARY

SUMMARY

I. INTRODUCTION. II. THE PILLARS OF PATRIARCHAL CULTURAL DETERMINISM. III. THE SPANISH HALF-LIGHT EDUCATION. IV. INTERMITTENT AWAKENING OF FEMALE EDUCATION IN SPAIN. 1. The failed regulation of compulsory schooling for girls. 2. Pedagogical Congress of 1892: the instruction of future mothers. 3. The secular and mixed educational project of the Second Republic. 4. The religious and sexist education of the dictatorship. 5. The constitutional framework of 1978: freedom of education and coeducation. V. CONCLUDING REMARKS.

KEYWORDS

Legislation; Education; Women; Gender equality.

ABSTRACT

This article proposes an analysis of the evolution of legislation and the approach of the educational model through four mechanisms that allowed the maintenance the patriarchal ideology, gender hierarchy and the complementarity theory: curricular segregation, demonstration of skills and abilities, theory of exceptions and patriarchal historical riddle.

Fechas de recepción: 23/10/2014

Fecha de aceptación: 30/11/2014

