

FEMINISMO Y EDUCACIÓN. RECORRIDO DE UN CAMINO COMÚN

Feminism and education. Story of a joint journey

Pilar BALLARÍN DOMINGO
Universidad de Granada
Correo-e: ballarin@ugr.es

Ana IGLESIAS GALDO
Universidade da Coruña
Correo-e: ana.iglesias@udc.es

Recepción: 16 de mayo de 2017. Envío a informantes: 1 de junio de 2017
Aceptación definitiva: 28 de julio de 2017

RESUMEN: Este artículo tiene por objeto realizar el recorrido conjunto de educación y feminismo en el camino hacia la igualdad y emancipación de las mujeres en el mundo contemporáneo. Para ello, siguiendo cierto orden cronológico, se busca ilustrar de forma panorámica –pero con España como caso explicativo– las conquistas que han hecho posible acortar algunas distancias entre hombres y mujeres, y también los obstáculos que han dificultado su avance y afianzamiento. Se concluye con el análisis de algunos aspectos relevantes del complejo entramado en el que hoy se encuentran el feminismo y la educación, como consecuencia de los importantes cambios del siglo XXI y el rearme patriarcal que conllevan.

PALABRAS CLAVE: feminismo; educación; mujeres; historia contemporánea; España.

ABSTRACT: This paper outlines the joint story of education and feminism in the journey to equality and women's emancipation in the contemporary world. Following a chronological order, it seeks to show in a panoramic manner –but with Spain as a case study– the achievements that have made possible to shorten some distances between men and women, and also the obstacles that have hampered its progress and consolidation. The paper concludes with the analysis of some relevant aspects of the complex framework in which feminism and education are today, as a

consequence of the important changes of the 21st century and the patriarchal rearmament that they entail.

KEY WORDS: feminism; education; women; contemporary history; Spain.

EL FEMINISMO ES UN MOVIMIENTO REIVINDICATIVO que apareció como crítica de las insuficiencias de la Ilustración –aunque la conciencia de opresión es anterior– y que va más allá de un movimiento social¹. Pero es también un proyecto político que encuentra dificultades para articularse porque se mueve entre la inmediatez y la utopía, y «si bien tiene una clara vertiente política, es fundamentalmente una ética»².

Feminismo y educación caminan juntos. La educación es la primera reivindicación de las feministas y está presente en su agenda de todos los tiempos. Podría decirse que constituye la médula espinal del feminismo, el vehículo de las sucesivas demandas dirigidas a conseguir la emancipación y autonomía de las mujeres.

El feminismo, en educación, es teoría educativa, es política feminista, es práctica de mujeres educadoras que persiguen alcanzar la igualdad real de mujeres y hombres, un objetivo que no ha perdido vigencia, y que exige de nuevas respuestas a cada paso. Espacio en el que se mezclan ideologías y diversidades múltiples difíciles de clasificar.

Conjugar y conglomerar los elementos que configuran el recorrido común del feminismo y la educación de las mujeres, a través de un relato que permita reconocer al feminismo como hilo reivindicativo de educación para las mujeres y a la educación como motor de avance del feminismo, no está exento de dificultades.

El artículo se ha estructurado en cuatro partes. La primera parte arranca de las primeras demandas ilustradas de educación para las mujeres y muestra el avance de una reivindicación permanente y creciente. En segundo lugar se presentan las demandas de mayor capacitación de las mujeres para acceder al mercado laboral, como hilo conductor del siglo xx hasta la década de los años 70, y el análisis feminista de los avances que fundamentan nuevas reivindicaciones. Las últimas décadas del siglo xx se abordan desde el auge del desarrollo de la teoría y de los nuevos obstáculos que se producen, ya en el marco de la igualdad, en la democracia en España. Este recorrido concluye en el reto educativo de conjugar igualdad y libertad de las mujeres, en el siglo xxi, a través de algunos indicios.

No es posible concluir mas allá cuando, en el contexto mundial, la educación está aún lejos del alcance de muchas mujeres y, en los países occidentales, el horizonte no se ha alcanzado. Pero sí se puede afirmar que, a pesar de los avances, las

¹ Ver AMORÓS, Celia: *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona, Anthropos, 1985, pp. 319-328. VALCÁRCCEL, Amelia: *Sexo y filosofía. Sobre «mujer» y «poder»*, 1991, pp. 37-54, y *La política de las mujeres*, Madrid, Cátedra, 1997; MIYARES, Alicia: *Democracia feminista*, Madrid, Cátedra, 2003; POSADA KUBISSA, Luisa: *Sexo, vindicación y pensamiento: estudios de teoría feminista*, Madrid, Huerga & Fierro, 2012.

² AMORÓS, Celia: *op. cit.*, 1985, nota 3, p. 323.

distancias entre hombres y mujeres se mantienen y la discriminación, que persiste a través de nuevas y sutiles formas, se naturaliza como fruto de la libre elección.

1. Educar a las mujeres, una reivindicación permanente y creciente

Aunque la *Declaración de Sentimientos y Resoluciones de Séneca Falls* (1848) es considerada como el Acta fundacional del feminismo norteamericano, los estudios europeos marcan otra cronología, al considerar que las reivindicaciones de educación para las mujeres son anteriores, y anticipa la que se denomina primera ola del feminismo al periodo Ilustrado. Porque en el periodo entre Poullain de la Barre (1647-1725) y Mary Wollstonecraft (1759-1797)³ «se forja la terminología, la tópica e incluso la primera agenda del feminismo»⁴.

Solo a través de la educación podría llegarse a la igualdad entre los sexos. Así lo afirma Poullain de la Barre, marcando el tránsito entre el discurso de la excelencia promovido por la *Querrela* medieval y el de la igualdad que marcará el periodo ilustrado. Sus obras *De la igualdad de los dos sexos* (1673) y *De la educación de las Damas* (1674) son claro exponente de un discurso de la razón que busca acabar con los prejuicios y considera la educación de las mujeres como el principal recurso para combatirlos. Olimpia de Gourges y Mary Wollstonecraft, aunque de diferente modo, dan un paso más representando el tránsito del «gesto individual» a la configuración de «conciencia colectiva y, con ello, a un movimiento político»⁵. La primera, en su *Declaración de los Derechos de la mujeres y la Ciudadana* (1791) denunciaba la exclusión de las mujeres de los derechos civiles y políticos pero reclamaba también, entre otras cuestiones, una educación nacional, el divorcio, derechos de los hijos legítimos o no y escuelas maternas para la infancia desfavorecida⁶. La obra de la segunda, *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), constituye el texto fundacional del feminismo británico y europeo y es clave para entender el valor de la educación de las mujeres en el programa feminista, frente a los autores que, como Rousseau, defendían la discriminación educativa como algo «natural». Para Wollstonecraft, la educación constituye la piedra angular para conseguir la emancipación de las mujeres, ya que no son inferiores en capacidad, sino víctimas del dominio masculino, del orden social que ha impedido su desarrollo. De la igualdad dependen el trabajo y la independencia económica.

España, a pesar de la «insuficiente radicalización de una ilustración insuficiente»⁷, contó con defensores de la igualdad y, en la ruptura con los valores

³ POSADA KUBISSA, Luisa: *op. cit.*, 2012, p. 19.

⁴ VALCÁRCCEL, Amelia: *Feminismo en el mundo global*, Madrid, Cátedra, 2009, p. 21.

⁵ POSADA KUBISSA, Luisa: *op. cit.*, 2012, p.19.

⁶ También otros revolucionarios como Condorçet defendieron igualar la educación para corregir las desigualdades, promover la participación política de las mujeres y acabar con los prejuicios.

⁷ AMORÓS, Celia: «Algunos aspectos de la evolución del feminismo en España», en BORRERO GUERO, Concha; CATENA, Elena; GÁNDARA, Consuelo de la y SALAS, María: *La Mujer española: de la tradición a la modernidad (1960-1980)*, Madrid, Técnos, 1986, p. 41.

del Antiguo Régimen, algunas ideas prosperaron aunque con cierta debilidad. Así, la defensa que hacía Feijoo de la causa de la mujer en el *Teatro Crítico Universal* (1726-1737) era «fundamentalmente moral», más ocupada en establecer su «excelencia» para justificar sus virtudes –como en las polémicas medievales– que en reivindicar derechos⁸. Pero la mayoría de los ilustrados españoles posteriores se mantuvieron hostiles a mayores avances, como se deduce de los debates para admitir a las mujeres en las Sociedades Económicas. Josefa Amar y Borbón es explícita en su *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres* (1789) –en el contexto de la controversia de la Sociedad Económica Matritense–, sobre el acceso de las mujeres a la misma, planteando la necesidad de una educación igualitaria para ambos sexos, e incluso en un mismo espacio.

1.1. *La Europa de las Restauraciones y la Declaración de Seneca Falls (EE. UU.)*

En la Europa de las Restauraciones, se reconsideró la diferencia entre los sexos desde las nuevas exigencias sociales y el pensamiento ilustrado y reformista, que tomaba distancia del periodo precedente atribuyéndole no haber comprendido «en profundidad la verdadera naturaleza humana», desdeñando «la pasión, el sentimiento, lo religioso». Se atribuyó a los ilustrados haberse dejado «cegar por sus propias luces, no queriendo ni pudiendo ver que la tal razón es sólo una de las posibles expresiones de nuestra naturaleza»⁹. La discriminación de las mujeres se convertía en diferencia «natural», fundamentando así la desigualdad en un esencialismo que anulaba su identidad. Rousseau se consagraba con un dualismo tajante, garante del orden familiar, en el que las mujeres, adscritas a su condición de «estado de naturaleza», eran incapaces de pensar en el bien común, por lo que debían ser gobernadas por otros¹⁰.

El capitalismo transformaba las relaciones familiares y de poder, dando lugar a un profundo debate sobre el trabajo en el XIX en el que todos intervinieron (liberales, marxistas, anarquistas), pero ninguno, ni los más revolucionarios, quiso romper con el doble papel de madre y esposa asignado a las mujeres. El modelo de mujer acorde con los intereses marcados por el nuevo orden social burgués, en teoría, no era inferior del varón, sino diferente y complementario; y las actividades domésticas, naturalizadas como inherentes al instinto de conservación de la especie, propias de mujeres.

Pero, junto a la prosperidad de algunos, crecía la miseria más insoportable. El derecho a luchar contra las injusticias se volvía incuestionable y se buscaron alternativas que hacían hincapié en la fraternidad social. Socialistas, comunistas y

⁸ Otros, como Jovellanos, Campomanes, también reconocieron que era la desigualdad en la educación la que impedía que las mujeres desarrollaran sus potencialidades.

⁹ VALCÁRCCEL, Amelia: *op. cit.*, 1997, p. 23.

¹⁰ Ver COBO, Rosa: *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*, Madrid, Cátedra, 1995.

anarquistas mostraron diferentes actitudes hacia el papel que debería jugar la mujer en una sociedad más justa¹¹. El socialismo utópico situó la cuestión femenina en el eje del proceso de construcción de una sociedad más libre e igualitaria. Fourier puso de relieve que las dificultades para la liberación de las mujeres eran superiores a las del proletariado. Pero fue Flora Tristán la que dio un paso más, al unir clase y género en una misma lucha contra la opresión. En *Unión Obrera* (1843) afirmaba que «todas las desgracias del mundo proceden del olvido y el desprecio que hasta hoy se ha hecho de los derechos naturales e imprescindibles del ser mujer»¹², defendió la igualdad entre mujeres y hombres y la educación como instrumento primero y fundamental para su emancipación. También en el primer anarquismo, Bakunin se reconocía partidario de la emancipación e igualdad de la mujer con el hombre y de su acceso a la vida pública sin restricciones. El posterior comunismo libertario de Kropotkin no atendió a la cuestión feminista. En todo caso, hay que destacar a Emma Goldman, quien, aunque no valoró la conquista del voto como un paso decisivo, estuvo cerca de las socialistas cuando luchaban por la emancipación económica y antepuso su radicalidad feminista incluso al anarquismo¹³.

En los Congresos Obreros de los internacionalistas españoles (Barcelona, 1870; Zaragoza, 1872, y Córdoba, 1872) se había abordado el tema de la mujer siendo mayoritarias las posiciones bakuninistas, más igualitarias que las de los Congresos Obreros de Ginebra (1866), Lausana (1867), Bruselas (1868) y Basilea (1869), en los que se había condenado el trabajo de las mujeres y se reclamaba su lugar en la familia como educadoras de los hijos¹⁴.

En el debate feminista británico, John Stuart Mill defendía en *La sujeción de la mujer* (1866) que solo por medio de la educación podría acabarse con la sujeción femenina, pero a pesar de que situaba el origen y fundamento de su inferioridad en el ámbito conyugal, no cuestionaba la dominación de un sexo sobre otro, y se presentaba como algo «natural» que las mujeres consienten. Harriet Taylor avanzaría algo más al reclamar el principio de libertad radical, conforme al cual la mujer ha de poder elegir su destino.

El avance de las demandas feministas se anticipaba en EE. UU. El derecho a la propiedad, que provocó la lucha por la libertad del movimiento antiesclavista, contó con la participación activa de muchas mujeres abolicionistas, que quedaron solas cuando ellos consiguieron el derecho al sufragio. Consecuencia de su sentimiento de exclusión fue la *Declaración de Sentimientos y Resoluciones de Seneca Falls*¹⁵. En esta, tras la denuncia de los abusos ejercidos por los hombres sobre las

¹¹ PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: *Historia del Feminismo*, Madrid, Catarata, 2011, p. 66.

¹² *Ibidem*, p. 78.

¹³ *Ibidem*, p. 85.

¹⁴ HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.: «La educación de la mujer en la Primera Internacional en España», en *Mujer y Educación en España*, 1990, pp. 188-189.

¹⁵ Documento consensuado, el 19 y 20 de julio de 1848, entre 300 pioneras feministas y 40 hombres, reunidos en Seneca Falls, un pequeño pueblo del estado de Nueva York. NASH, Mary y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Ana Isabel: *Seneca Falls: un siglo y medio del Movimiento Internacional de Mujeres y la lucha por el sufragio femenino en España*, Asturias, Consejería de Educación y Cultura, 2002, p. 11.

mujeres, se establecía una agenda para la defensa de los derechos de las mujeres anticipándose a los movimientos reivindicativos posteriores. Aunque también se demandaba el voto, no fue aprobado por unanimidad. A pesar de que este documento era el pionero de las feministas liberales, tuvo un impacto limitado en su momento, pero mucho mayor que el del *Manifiesto comunista* de Marx y Engels de la misma fecha¹⁶.

1.2. *Sistemas nacionales de educación y acceso de las mujeres a la educación reglada*

A medida que avanza el siglo XIX se va ampliando la escolarización de las chicas en todos los países, y crece la formación de las mujeres de clase media. Los sistemas educativos liberales, si bien siguieron procesos desiguales, se asentaron en la idea de que la educación de las mujeres no podía constituir una amenaza para la familia, por lo que en todos ellos la enseñanza primaria que alcanzaría a las niñas y a los niños fue diferente.

El reconocimiento del interés público por educar a las mujeres que se concretó en España a mediados del siglo XIX llegaba tarde, con muchas limitaciones curriculares y de recursos y fuertes reticencias por la escasa convicción de su utilidad. La fórmula escolar que surgía con la Ley Moyano (1857) para la educación de las chicas no era consecuencia de la reclamación de una educación distinta a la familiar y doméstica, sino la respuesta más eficaz a la misma educación que venían recibiendo¹⁷. La escuela era simplemente el nuevo soporte legitimador de la cultura doméstica adecuada a las mujeres. Preservar los papeles de género obligó a una formación diferente de maestros y maestras, ya que distinta era la finalidad educativa de la enseñanza a niños y niñas. Aunque en el Sexenio revolucionario, con el desarrollo de las ideas regeneracionistas, se abrió el debate de la necesidad de mayor educación para las mujeres, se llegará a final del siglo sin claras soluciones¹⁸.

Mientras en otros países europeos se diseñaba una formación superior apropiada para las mujeres, dando así cauce específico en saberes propios al deseo de mayor educación de las mujeres¹⁹, el sistema educativo español no preveía más posibilidades de formación para ellas que el magisterio, primera profesión femenina con título oficial. Pero, en el último tercio del siglo, surgieron algunas iniciativas krausista-institucionistas, sensibles a la indefensión en que quedaban las mujeres de la clase media emergente, sin posibilidad laboral apropiada en caso de necesidad. Así se crearon la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (1870-71), la Escuela

¹⁶ PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio: *op. cit.*, 2011, p. 85.

¹⁷ Ley que establece por primera vez la obligatoriedad escolar de las niñas. Ver BALLARÍN DOMINGO, Pilar: «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 26 (2007), pp. 143-168.

¹⁸ En 1877, en España, todavía un 77% de mujeres mayores de 10 años no sabían escribir frente a un 52% de los varones.

¹⁹ En el Imperio austriaco de finales del siglo XIX existían ya escuelas superiores de chicas que buscaban perfeccionar lo que consideraban su propia cultura. En Francia, en 1880, existían los Liceos femeninos con una finalidad análoga.

de Comercio para Señoras (1878-79), la Escuela de Correos y Telégrafos (1883), el curso de Bibliotecarias y Archiveras (1894) y Segunda enseñanza (1894) que preparaban el ingreso a las escuelas profesionales de la propia asociación. Esta formación específica para mujeres, que las dirigía a espacios laborales nuevos, por tanto no ocupados por varones, sin definición genérica, no creaba competencia desleal con los hombres y abría el camino de la división sexual del mercado laboral posterior. Pero no pudo ya evitarse la incorporación de algunas mujeres a los niveles educativos diseñados para los varones. Su exclusión no era explícita, pero se entendía que la educación secundaria, que daba acceso a la universidad, no era su espacio cuando se diseñaba como «propia para quienes tal vez, algún día, regirán los destinos de la patria» (Preámbulo Plan de estudios 1845). Impensable que pensarán que ellas pudieran acceder a la Universidad. Sin embargo, salvando todas las dificultades, entre 1871 y 1882, al menos 171 alumnas se habían ya inscrito en los institutos y 44 se matricularon en la Universidad antes de acabar el siglo²⁰.

1.3. *Primeras reivindicaciones y toma de conciencia feminista en España*

La conciencia feminista emergerá en España en el último tercio de siglo XIX. Un feminismo «a su manera» empezaba a despertar, inicialmente en voces aisladas y poco a poco más organizado. Ellas dedicaron mucho esfuerzo a presentarse alejadas de un «feminismo» cuyo singular sentido desconocían, pero que llegaba del exterior como impropio y beligerante mientras que, como algunas expresaron, ellas querían ser «tomadas en serio».

Las maestras, al igual que en otros países, tuvieron un papel significado en este proceso por tratarse del colectivo de mujeres con el mayor nivel de instrucción reconocido y, por ser además las que disponían de mayores medios, posibilidades e instrumentos, ejercieron un protagonismo especial en estos debates de fin de siglo. En diversos estudios²¹ se ha puesto de relieve cómo las maestras, formadas en las Escuelas Normales, fueron tomando conciencia de las discriminaciones en el orden profesional y social por el hecho de ser mujeres. Se defendieron de la discriminación que sufrían en el ámbito profesional por «razón de su sexo» y reivindicaron mayor dignificación de su trabajo, al tiempo que defendían la legitimidad de sus aspiraciones. Mientras sentaban las bases para una educación dirigida a las niñas sin más finalidad que su «utilidad doméstica», fueron tomando conciencia de los prejuicios que limitaban a las mujeres, irremediablemente, a la vida familiar y doméstica, y que las mantenían en la ignorancia. Reclamaron mayor educación y reconocimiento de la capacidad intelectual de las mujeres.

²⁰ FLECHA GARCÍA, Consuelo: «Mujeres en Institutos y Universidades», en MORANT, Isabel (dir.): *Historia de las mujeres en España y América latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*, Madrid, Cátedra, 2006, p. 469.

²¹ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: «Maestras, innovación y cambios», *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, vol. 6, n.º 1 (1999), pp. 81-110, y «Educadoras», en MORANT, Isabel (dir.): *op. cit.*, 2006, pp. 505-522.

Los congresos pedagógicos de final de siglo (1882 y 1892) y la prensa profesional en la que se expresaron dan buena cuenta de sus debates. Allí se oyeron voces como las de Concepción Arenal, Pardo Bazán, Berta Wilhelmi; y de maestras como Adela Riquelme, O’Crowley, Concepción Saiz de Otero y Encarnación de la Rigada, entre otras.

También surgirá a finales del siglo un feminismo laico e interclasista, que perseguía derechos civiles, mejoras sociales y acceso a la educación, junto a medidas destinadas a proteger la maternidad²², con estrategias similares a otros países europeos. Dolores Ramos señala como núcleos destacados la Asociación General Femenina en Valencia (impulsada en 1897 por Belén Sárraga Hernández y Ana Carvia Bernal); la Asociación Progresiva Femenina en Barcelona (1898); la Sociedad La Unión Femenina, con sede en Huelva, y la Federación malagueña de sociedades de resistencia, cuyo apogeo se produjo de 1897 a 1903. Su acción colectiva fue moderada y alejada de la lucha de las sufragistas.

1.4. *Balance en el fin de siglo y cuestiones pendientes*

En el último tercio del siglo XIX se recrudecieron las reivindicaciones, multiplicándose los discursos y las iniciativas que insistían en la necesidad de formar intelectualmente a las mujeres de las clases medias para facilitar su entrada en el mercado laboral. En los congresos pedagógicos (1882 y 1892), las mujeres profesionales reclamaban la nivelación salarial, la dirección de las escuelas de párvulos, la creación del cuerpo de inspectoras y el derecho a acceder a los claustros de las Escuelas Normales femeninas, aún ocupados por profesores. No fueron vanas sus demandas: la ley de 6 de julio de 1883 equiparó, en la norma, los sueldos de maestros y maestras. Este fue sin duda un triunfo de las maestras, cuando la desigualdad salarial era habitual en la sociedad española, y también en las de nuestro entorno. Por otro lado, el R. D. de 3 de septiembre de 1884 asignaba las plazas de las Escuelas Normales de Maestras solo a profesoras –excepto la enseñanza de la religión–, si bien, ante las reclamaciones de los maestros, estos fueron de nuevo reubicados en sus puestos hasta la reforma de 1887. El R. D. de 17 de marzo de 1882 también marcaría un hito para las mujeres como educadoras, al confiarles la dirección de las escuelas de párvulos.

Pero no hay que olvidar que, al final de siglo, en España aún se mantenía la idea de que las mujeres no podían ser ciudadanas porque pertenecían al ámbito privado. Ahora bien, aunque esto no mejoró, el modelo de feminidad acorde con las ambiciones regeneradoras (tras el 98) en un país profundamente católico se consideraba ya socializador, secularizador, cívico, social y «público» en el sentido restringido del término²³.

²² RAMOS, María Dolores: «Identidades de género, feminismo y movimientos sociales en España», *Historia Contemporánea*, 21 (2000), pp. 527-528.

²³ RAMOS, María Dolores: «Feminismo laicista: voces de autoridad, mediaciones y genealogías en el marco cultural del modernismo», en AGUADO, Ana y ORTEGA, Teresa: *Feminismos y antifeminismos*.

Conseguir la igualdad requería que las mujeres pudieran acceder a estudios medios y superiores, pero también que se educaran en los mismos centros para mejorar la calidad, y este objetivo, que llevaba recorridos distintos en cada país, como señalan Subirats y Brullet²⁴, estaba aún lejos de alcanzarse. En España, la carga ideológica que conllevaba la educación conjunta de chicos y chicas, por su incidencia en las relaciones sociales entre hombres y mujeres, siempre contó con la oposición de la Iglesia y de sectores conservadores que alegaban motivos religiosos y morales. Y aunque no faltaron quienes, en el último tercio de siglo XIX, ya contestaron la división escolar por sexos como una separación artificial sin ninguna relación con la vida, no buscaban con ello una revisión de los roles sexuales. La separación se consideraba un lastre para la consecución de sus diversos idearios, pero no se cuestionaba el rol de madre y esposa asignado a las mujeres. Tanto para institucionistas, desde el principio krausista de armonía, como para anarquistas y republicanos/as, desde la engañosa idea de complementariedad, y en su objetivo de transformación social, no se consideraba la discriminación que sufrían las mujeres.

Sirva de balance final de siglo el del Congreso Pedagógico Hispano Portugués Americano de 1892 que, mostrándose favorable al derecho de las mujeres a desarrollar todas sus facultades (75%), y aunque en menor medida se apoyó que se les instruyera en todos los grados de la enseñanza (66%), dejaba claros los límites cuando solo un 44% estuvo de acuerdo en que se incorporaran a todas las profesiones y un 60% se mostraba contrario a la coeducación.

2. Capacitación profesional y acceso al mercado laboral (1900-1970)

El periodo de entreguerras (1914-1945), de depresión, crisis, crac bursátil, desempleo estructural, descenso de la natalidad, aumento de mano de obra y regreso de los hombres a las fábricas y los campos, llevó a desencadenar una nueva respuesta, que Lagrave²⁵ denomina «ofensiva ideológica de gran envergadura». Por un lado, dirigida a que las mujeres regresaran a su casa, prohibiéndoles el trabajo,

Culturas políticas e identidades de género en la España del siglo XX, Valencia, Universidad de Valencia, 2011, p. 23.

²⁴ En EE. UU. y países de Europa vinculados al protestantismo, como Noruega, Suecia, Finlandia, la escuela mixta se implanta en el siglo XIX y en EE. UU. en todos los niveles de la escuela pública. En países europeos vinculados al catolicismo como Italia, Francia, Portugal, Bélgica y España y como caso aparte Inglaterra, la escuela mixta tenía fuerte oposición todavía a principios del siglo XX y una práctica minoritaria (por la necesidad de economizar recursos o por experiencias pedagógicas minoritarias que en su momento despertaron polémica). SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina: «Progresos y prejuicios en la Educación no sexista», en *I Jornadas de Educación no Sexista de Castilla-La Mancha*, Villarrobledo, Servicio de Publicaciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Dirección General de la Mujer, 1989, p. 16.

²⁵ LAGRAVE, Rose-Marie: «Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el siglo XX», en DUBY, George y PERROT, Michele (dirs.): *Historia de las Mujeres. El siglo XX*, vol. 5, Madrid, Taurus, 1993, p. 468.

especialmente a las casadas. Por otro, la falta de capacidad de las mujeres ya no se sostenía, después de haberse incorporado a todo tipo de trabajos para suplir a los hombres del frente durante la guerra. Habían ocupado espacios que se les habían negado, habían hecho frente al mantenimiento de la actividad productiva. Ya tenían méritos acumulados y también habían demostrado que su papel de madres se podía conciliar con la esfera pública. Y, finalmente, la ofensiva también se canalizó dirigiendo a las mujeres hacia empleos típicamente sexuados, variantes burocráticas y sociales del trabajo doméstico. Los efectos perversos de esta reacción se alargarán en el tiempo, distorsionando la estructura del empleo femenino.

Pero los cambios para las mujeres, en los países industrializados, se hicieron notar. Creció su presencia tanto en los espacios educativos como en el mercado laboral y conquistaron el voto en la mayoría de los países. Nuevas metas articulaban otros feminismos frente a las discriminaciones que subyacían: por un lado, las preocupaciones se centraron en la maternidad y en la jornada laboral, concretándose en la denuncia de la «doble jornada», y, por otro, en las discriminaciones que subyacían al modelo de mujer moderna emancipada y consumista que llegarían, especialmente a través del cine, de EE. UU.

En España, que arrastraba un importante retraso con respecto a Europa²⁶, también los avances educativos se hicieron sentir en el primer tercio de siglo (1900-1936), pero pronto se vieron frustrados por la Guerra Civil y, tras ella, el franquismo y los mensajes familiaristas, comunes a las postguerras, generarán para las mujeres efectos similares a los señalados. Habrá que esperar a los años 60 para que se inicie el despertar de un feminismo que, casi clandestino, se abría a las corrientes de otros países.

2.1. *Reformismo y diferentes idearios frente al feminismo*

En el tránsito entre los siglos XIX y XX, la cuestión feminista suscitará la atención desde posiciones políticas diversas y emergentes.

El socialismo utópico no parece que tuviera repercusión en el socialismo de principios de siglo, en el que la lucha contra el capitalismo y la explotación de clase unía a hombres y mujeres en un frente común que diluía objetivos diversos en función de su sexo. En la práctica, tanto el socialismo libertario como el marxista abordaron la cuestión de las mujeres de maneras diversas y hasta contradictorias, y lo que se denominaba «feminismo» se obvió en ocasiones por considerarlo vinculado a sectores burgueses. Así, su objetivo principal era alejar a las mujeres del fanatismo y la superstición para que no fueran un obstáculo al progreso. El feminismo será «percibido como amenazador porque fragiliza la ya precaria estima del varón obrero y ayuda a romper la unidad de la lucha proletaria»²⁷.

²⁶ En 1900 todavía no sabían escribir el 69% de las mujeres españolas mayores de diez años y el 47% de varones.

²⁷ VALCÁRCEL, Amelia: *op. cit.*, 2009, p. 35.

Los socialistas españoles cambiaron al entrar en una vía reformista del regeneracionismo burgués y con la posterior unión republicano-socialista en 1909. Aunque verán con desconfianza el discurso feminista, en sus filas habrá claras excepciones como Isabel Muñoz Caravaca o Amparo Martí, que entendían que la igualdad jurídica con el hombre era previa para que el socialismo tuviera en ellas la misma eficacia. El tema de las mujeres y su educación cobrará nueva dimensión con el feminismo socialista de los años 20. Pero el peso del catolicismo sobre la población en general, y en particular sobre las mujeres obreras, no puede minusvalorarse. Su actividad educadora en estos años insistirá en la defensa de la moral católica frente a socialismo, anarquismo o cualquier forma de liberalismo emancipatorio.

Pero a comienzos del siglo, España se vio envuelta en los cambios desatados por la Gran Guerra, aunque también por la crisis del sistema canovista y los discursos y prácticas socioculturales de neokrausistas, institucionistas, liberales decimonónicos, orteguianos y una parte de la intelectualidad preocupada por difundir un modelo cultural basado en la defensa de lo social «frente a la bohemia imperante a principios de siglo»²⁸. Marco en el que hay que situar el reformismo educativo de la Institución Libre de Enseñanza y sus deseos de modificar la situación de las mujeres de clase media.

2.2. *Respuestas para la mejora de la educación de las mujeres y su acceso a nuevas profesiones*

Fueron numerosas las iniciativas públicas y privadas con respecto a la educación de las mujeres en el primer tercio del siglo, y sus efectos, diversos. Los avances de la educación de las mujeres se hicieron notar en el periodo conocido como Edad de Plata, en el que la Institución Libre de Enseñanza (ILE) cobró especial protagonismo. Se abrirían los ojos a Europa, a la renovación científica, educativa y cultural. Años de modernización en los que el creciente protagonismo de algunas mujeres, en el medio urbano, se fue proyectando en nuevas formas estéticas que liberaban sus cuerpos con indumentarias y peinados más cómodos, aunque pronto se verían truncados.

En 1900 se creaba el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y en 1907 la Junta para Ampliación de Estudios, cuya política de becas supuso un impulso importante para algunas mujeres. En 1901 se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 12 años y, en 1909, se crea la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Un R. D. de 25 febrero de 1911 abrió la puerta a la enseñanza mixta con objeto de graduar la enseñanza. En 1926 se reforman los estudios de bachillerato, que quedó dividido en dos ciclos, canalizando así el acceso de un creciente número de chicas a las aulas. El bachiller elemental daría acceso a estudios de Matrona y Escuelas Normales, frenando su incursión en la universidad y redirigiéndolas a espacios «propios» de mujeres.

²⁸ RAMOS, María Dolores: *op. cit.*, 2000, p. 529.

No faltaron iniciativas privadas de tendencias diversas y circunscritas a algunos círculos, que vinieron a atender también las nuevas y crecientes demandas. Algunas de ellas promotoras de la educación conjunta de chicos y chicas, como la primera Escuela Moderna, racionalista, de Ferrer y Guardia (1901); la Escuela Horaciana de Pau Vila (1918), y el Instituto Escuela (1918), bajo la tutela de la Junta de Ampliación de Estudios. Otras, dirigidas específicamente a las chicas, como el *International Institute for Girls in Spain* que se estableció en 1903; en 1911, de la mano del padre Poveda, comienzan a expandirse las academias-internados de la Institución Teresiana, y, en la misma fecha, aparece el *Institut de Cultura y Biblioteca Popular per la Donna*. En 1915 se crea la Residencia de Señoritas y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer aumentaría también su oferta.

Las tímidas iniciativas adoptadas a finales del siglo XIX se ampliaban como enseñanzas profesionales en el espacio reglado oficial durante los primeros años del XX. Pero el discurso ideológico y político persistía en mantener el ideario de las diferencias «naturales» de los sexos, cuestión que se reflejará claramente en los espacios laborales que se abrieron a las mujeres.

En 1904 se establece una nueva titulación de Matrona, y en 1911 se crea la Escuela Central de Idiomas (R. D. de 1 de enero) y la Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer. El R. D. de 7 de diciembre de 2011 presentaba una oferta educativa de cursos generales de capacitación doméstica y profesional que se dividieron en Artístico-Industriales, Comerciales y, posteriormente, los estudios de Institutriz (R. D. de 24 de marzo de 1915). En 1916 aparecerá el título de taquígrafa-mecanógrafa y en 1917 la titulación de enfermera. Comenzaban así a ser dirigidas hacia trabajos típicamente sexuados, eludiendo aquellos que implicaban competencia con los varones y revalorizando el hogar con madres más cultas, mejores educadoras, racionales y taylorizadas, como muestran las escuelas y cursos que se abren para intensificar la educación doméstica, que se multiplicaron también en otros países. Mientras se entendía que los hombres debían de trabajar para atender a las necesidades de la familia, a las mujeres se las acusaba de abandonarla, por lo que su salario se consideró como complementario.

El objetivo de canalizar las energías masculinas hacia los oficios activos y a las mujeres hacia los oficios sedentarios se abre camino en todos los países de nuestro entorno. La idea de empleos exclusivos para mujeres comienza a generar una nueva desigualdad, por más que no se considere injusta. Pero el acceso a la universidad masculina ya no podía evitarse²⁹. La Orden de 8 de marzo de 1910 acababa con el periodo de excepcionalidad de las mujeres en la Universidad española, al derogar la de 1888, liberando a las mujeres de la obligación de pedir permiso para poder matricularse oficialmente. La creciente presencia de las chicas en los institutos de bachillerato masculinos llevó a la creación, en 1929 (R. D. de 14 de noviembre), de dos institutos femeninos, uno en Madrid y otro en Barcelona.

²⁹ En el año 1900 ya cuarenta y cuatro mujeres (0,13% del total de matrícula) estudiaban bachillerato y nueve en las universidades españolas (un 0,01% de la población universitaria). FLECHA GARCÍA, Consuelo: «Educació de les dones i feminismes en el segle XX», *Temps d'educació*, 24 (2000), p. 171.

La mayor presencia escolar en los niveles obligatorios; el progresivo acceso a la educación secundaria y superior para algunos sectores de la clase media; el crecimiento de las tasas de alfabetización y una mayor presencia en los espacios públicos y políticos; y el reconocimiento del interés y necesidad de ciertos niveles de actividad laboral significaron un paso muy importante con efectos ambivalentes, ya que se iniciaba el camino de la nueva e interesada división sexual del espacio social. Este avance, que se producía en la denominada Edad de Plata, culminaría en la II República al consagrar la Constitución de 1931 la igualdad de mujeres y hombres ante la ley. En su artículo 25 afirmaba que el sexo no podía ser fundamento de privilegio jurídico, en el 40 admitía la no distinción de sexos para ocupar empleos y cargos públicos, en el 43 establecía la igualdad de ambos sexos en el matrimonio y en el 46 señalaba la obligación del Estado de regular el trabajo de las mujeres y proteger la maternidad. En base a esta Constitución se eliminaron aquellas reglamentaciones laborales que establecían diferencias entre los sexos y, en febrero de 1932, se aprobó una progresista ley de divorcio.

El 1 de octubre de 1931 se aprobará el derecho al voto de las mujeres, tras un arduo debate parlamentario en el que se enfrentaron tendencias republicanas discrepantes. *El pecado mortal* de Clara Campoamor fue crucial en esta conquista³⁰.

2.3. *Avance limitado de la enseñanza mixta*

La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, entre 1901-1906, implantó en sus escuelas la educación conjunta de chicos y chicas, pero Ferrer, como sus coetáneos, asignaba papeles distintos a hombres y mujeres; al hombre correspondía el espíritu científico y racional y a la mujer el intuitivo y afectivo. Se trata de «calidades distintas, y no cabe comparación en las cosas heterogéneas»³¹. Republicanos y socialistas recogerán, también, los principios coeducativos en el punto 9 del Congreso del PSOE de 1918, pero no siempre las escuelas de las Casas del Pueblo los practicaron.

La escasa vida de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (cinco años), con reparto equitativo de plazas para alumnos y alumnas y su vuelta a la división por sexos, es uno de los síntomas de los todavía imperantes prejuicios sobre la enseñanza igual y conjunta. Otro síntoma a destacar es la limitada aplicación del R. D. de 25 de febrero de 1911 que abría la puerta a la enseñanza mixta con objeto de graduar la enseñanza, y su existencia evitó que, años más tarde, el primer Gobierno republicano estableciera la obligatoriedad de la enseñanza mixta en las escuelas primarias. Del mismo modo, la creciente presencia de chicas en los institutos masculinos de las grandes ciudades estaba convirtiendo las aulas en mixtas, hecho que no estaba previsto y, para evitarlo, se crearon en 1929 los dos institutos femeninos mencionados. En justa lógica, para la provisión de cátedras

³⁰ CAMPOAMOR, Clara: *El voto femenino y yo: Mi pecado mortal*, Madrid, Librería Beltrán, 1936.

³¹ FERRER I GUARDIA, Francisco: *La Escuela Moderna*, Madrid, Zero, 1976, p. 40.

en estos centros se dio preferencia a las aspirantes licenciadas, pero en ese caso ya la segregación no se consideró aconsejable y suscitó las protestas del profesorado masculino que se sintió discriminado. La vuelta de estos institutos femeninos al régimen general de los demás institutos en 1931 (Decreto de 28 de agosto), en el marco de las medidas coeducativas republicanas, no debió ser ajena a aquellas protestas.

Formar mejor a las mujeres no tenía mucho que ver con el interés por crear mayor igualdad entre los sexos pues la educación de las mujeres, lejos de tener una finalidad en sí misma, seguía dirigida a formar mejores compañeras de los hombres: esposas y madres.

La II República trajo consigo importantes cambios con el desarrollo de medidas democráticas y la promulgación de una serie de leyes que dieron el impulso a una mayor igualdad entre hombres y mujeres, ya que se trató de cambios políticos que afectaron también a la vida privada. Medidas que hay que limitar al primer Gobierno republicano de Azaña (1931-33) con republicanos y socialistas vinculados a proyectos políticos que defendían la coeducación (Marcelino Domingo, Rodolfo Llópis, Fernando de los Ríos). Sus actuaciones llevaron a convertir en mixtos los institutos de segunda enseñanza femeninos creados en 1929 y establecer la coeducación en las Escuelas Normales y escuelas primarias anejas a las Escuelas Normales, Escuelas de Comercio, Conservatorio y Escuela Central de Idiomas. Pero nunca se produjo el esperado Decreto que estableciera la coeducación en la enseñanza primaria. La medida más igualitaria –el establecimiento de la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana– tuvo que esperar a la Orden del 9 de septiembre de 1937.

Una de las primeras medidas del franquismo fue abolir la enseñanza mixta, segregación que se mantendrá hasta, al menos, la Ley General de Educación (LGE) de 1970.

2.4. *Feminismo y sufragismo*

El feminismo, a comienzos del siglo xx, era casi desconocido en España: escasos artículos y algún libro, con diversa fortuna, se habían ocupado de él. No existía un movimiento organizado hasta que, en las primeras décadas del siglo, fue cobrando cierta entidad en algunos sectores intelectuales de mujeres, a medida que se ampliaban las conquistas de algunos espacios educativos y laborales.

Profesoras y maestras eran ya un colectivo importante a comienzos el siglo xx, significándose en los foros de la época, en la prensa profesional, en el mundo editorial y también viajando para formarse. Algunas de estas, interesadas por las nuevas tendencias innovadoras de otros países, fueron becadas por la JAE y cauce de nuevas ideas feministas.

No fueron pocas las maestras y profesoras que asumieron y difundieron un mensaje de la domesticidad dignificado, mejorado, que, sin cuestionar el papel asignado, buscaron adecuarlo a los nuevos tiempos, ampliando las posibilidades de acción de las mujeres a través de carreras específicamente femeninas que les

permitieran suficiente independencia. Pero algunas dieron un paso más y buscaron romper los estrechos límites de la educación femenina, defendieron la coeducación de los sexos y se comprometieron, en distintos grados, con el feminismo. Entre ellas, Concepción Saiz de Otero, Benita Asas, Dolores Cebrián, Encarnación de la Rigada y Ramón, Margarita Comas, Suceso Luengo de la Figuera, María de Maeztu, María Lejárraga y Carmen de Burgos³².

Intelectuales y maestras tuvieron un papel importante en los primeros núcleos organizados desde que, en 1890, se creara la Asociación Nacional de Mujeres Españolas (ANME); posteriormente, surgen la Federación de Grupos Femeninos (1895), el Consejo Superior Feminista de España (1919)³³, la Juventud Universitaria Femenina (JUF, 1920), la Cruzada de Mujeres Españolas (1921), la Liga Internacional de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas (1922), el *Lyceum Club* (1926), la Liga Femenina Española para la paz (1929) y la Asociación Femenina de Educación Cívica (AFEC, 1932), entre las más destacadas³⁴.

El movimiento sufragista que se estaba produciendo en los países de nuestro entorno llegaba a España con dificultades, ridiculizado a través de chistes y bromas y presentado como fruto de mujeres beligerantes, locas y frustradas, que buscaban destruir la sociedad invirtiendo los papeles de hombres y mujeres. Pese a todos los obstáculos, las reivindicaciones de los derechos civiles y políticos llevaron a las mujeres a buscar fórmulas organizativas y a demandar el voto. La diversidad y variedad de compromisos, en España, era notable, pero la unidad en la defensa de sus derechos, aunque siempre lejos de la fuerza que alcanzó el sufragismo en el mundo norteamericano y en el británico, fue un hecho protagonizado, en su mayor parte, por mujeres de clase media ilustrada.

Las primeras demandas del voto por algunos grupos de mujeres españolas no fueron ajenas a la ola sufragista posterior a la Guerra Mundial. La Liga Española para el Progreso de la Mujer, en 1919, y la Cruzada de Mujeres Españolas, en 1921, presentaron en el Congreso sus demandas, que no tuvieron respuesta. Un primer avance sería el Estatuto Municipal promulgado por Primo de Rivera en 1924, que otorgaba el voto activo y pasivo a las mujeres en los municipios.

Hubo que esperar al 1 de octubre de 1931 para que las Cortes españolas votaran, por 161 votos a favor y 121 en contra, la incorporación a la Constitución del derecho al voto de las mujeres españolas. Para entonces 16 países ya lo habían conseguido³⁵. Pero esta conquista duraría poco para las españolas.

³² Ver BALLARÍN, Pilar: *op. cit.*, 1999, 2006.

³³ En este se coordinaban otras asociaciones como La Mujer del Porvenir y La Progresiva Femenina en Barcelona, la Liga Española para el Progreso de la Mujer y la Sociedad Concepción Arrenal en Valencia y la Asociación Nacional de Mujeres Españolas.

³⁴ Ver FAGOAGA, Concha: *La voz y el voto de las mujeres*, Madrid, Icaria, 1985. FRANCO RUBIO, Gloria A.: «Los orígenes del sufragismo en España», *Espacio, Tiempo y Forma. Serie v, H.ª Contemporánea*, t. 16 (2004), pp. 455-482.

³⁵ Nueva Zelanda 1893, Australia 1901, Finlandia 1906, Noruega 1913, Dinamarca 1915, Islandia 1915, Holanda 1917, Rusia 1917, Reino Unido 1918 (para las mujeres en igualdad de edad con los varones en 1928), Alemania 1918, Suecia 1919, Estados Unidos 1920, Irlanda 1922, Austria 1923, Checoslovaquia 1923, Polonia 1923. Más tuvieron que esperar Francia e Italia, que lo conquistaron en 1945. En Suiza y en Leichenstein no obtuvieron el voto hasta 1970 y 1984, respectivamente.

2.5. *Nuevas propuestas feministas y su alcance en una España «cerrada»*

El franquismo truncó todos los logros señalados. Como «movimiento viril» y «neopatriarcal», en el que la igualdad entre varones y mujeres se reconocía como indeseable, actuó en consecuencia. Perdidos los derechos civiles y políticos conquistados, segregada la educación, con frenos a una mayor formación y con una sola misión: servir al varón y la familia, hablar de educación feminista en el largo periodo franquista parece inútil. «Las mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego, el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar, mejor o peor, lo que los hombres nos dan hecho» (Pilar Primo de Rivera, 1942) resume la esencia del discurso de la Sección Femenina –única organización de mujeres reconocida y encargada de divulgar y reforzar el papel secundario de las mujeres–, destacando, de nuevo, su inferioridad intelectual.

Nada se supo en España, hasta los años sesenta, de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1949) y de su análisis de la situación de opresión femenina en las sociedades occidentales que ya eran formalmente libres e iguales tras la conquista del voto. Un *corpus* teórico que proporcionaba herramientas para reemplazar una construcción antiigualitaria e injusta por otra igualitaria y justa. Demostraba que la desigualdad era una construcción cultural y la feminidad algo artificial, no natural. Consideraba la educación, una vez más, instrumento imprescindible para alcanzar las principales vías de liberación: independencia económica y afectiva. «Mediante una educación igualitaria que nos lleve a alcanzar un mundo de iguales, donde las diferencias vengan por las características individuales, no por el sexo»³⁶.

Las ideas de Beauvoir en los años 60 y 70 reaparecen en teóricas norteamericanas como Betty Friedan o Kate Millet. En *La mística de la feminidad*, Friedan (1963), desde el feminismo liberal, se opone al feminismo radical antipatriarcal, y se mueve en la órbita de las reformas legales y defensa del individualismo, pero aborda el tema de la identidad de ama de casa y sus efectos en las mujeres y reivindica la razón para ellas. *La Política sexual* de Millet (1970), desde el feminismo radical, resignifica los conceptos de patriarcado y género; sitúa el género como la principal forma de dominación (patriarcal) en la que se asientan todas las demás (raza, clase...); y analiza la relación entre los sexos como una relación de poder y, por tanto, política, por lo que la verdadera revolución es destruirla. Su lema «lo personal es político» sintetizó la llamada a politizar las relaciones de la vida privada.

En la España de Franco el replanteamiento de los temas de la emancipación de las mujeres se produjo con bastante retraso. *El segundo sexo* de Beauvoir, incluido por la Iglesia en el Índice de los libros prohibidos, no circuló hasta 1962 en publicación argentina, y aún pasaría algún tiempo hasta convertirse en referencia

³⁶ LÓPEZ PARDINA, Teresa: «Beauvoir, la filosofía existencialista y el feminismo», *Investigaciones Feministas*, vol. 0 (2009), p. 106.

obligada de quienes se interesaban por las cuestiones femeninas/feministas. Sin embargo, *La mística de la feminidad* de Betty Friedan, traducido al castellano en 1965, causó cierto impacto en los medios universitarios, a pesar de que respondía a problemas propios del neocapitalismo norteamericano. Aquí podía ser leída «como una invitación a que la mujer saliera del hogar sin mala conciencia, con ello ganaría su salud mental y la de sus hijos». La sensibilización a los problemas de la opresión sexual vendría después: «Nuestra urgencia más inmediata era liberarnos de la gazmoñería de la educación burguesa que habíamos recibido»³⁷.

La secreta guerra de los sexos de María Campo Alange, publicada en 1948, fue la primera obra que se editó en la España franquista que visibilizaba alguna temática de interés para las feministas. La situación no empezó a cambiar hasta el Plan de desarrollo de 1963, en que la demanda de mano de obra obligó a reajustes ideológicos, a redefinir el papel de la mujer, a su participación laboral extradoméstica y al cambio del modelo familiar. Ello llevó a algunas modificaciones jurídicas –aunque tímidas– y a cierta liberalización de las costumbres, propiciada por el turismo y la emigración. Primeros signos de que algo va cambiando son las publicaciones acerca de la situación de la mujer en España. Campo Alange publica, en 1964, *La mujer en España: cien años de su historia (1860-1960)*, y en 1967, *Habla la mujer*, encuesta por ella promovida; en 1970 María Aurelia Campmaná publica *El feminismo ibérico* y Rosa María Capel *El sufragio en la II República*; en 1974 se reedita *La emancipación de la mujer en España* de Concepción Arenal; en 1975 aparece *Mujeres Libres. España 1936-1939* de Mary Nash, y en 1976, *La mujer en la Guerra civil española* de Carmen Alcalde.

En el periodo del 60 al 74 hay que recordar el nacimiento del Seminario de Estudios Sociológicos sobre la Mujer (SESM) y el Movimiento Democrático de Mujeres (MDM).

Los años 70 se cerraban con la primera Ley que invocaba la igualdad de oportunidades en la educación. El desarrollo económico, a partir de los 60, requería aumentar el capital humano preparando a las mujeres para el proceso productivo como mano de obra de reserva. La Ley General de Educación (1970) se hacía eco de este interés, ampliando la educación obligatoria hasta los 14 años y dejando abierta la puerta al desarrollo de la escuela mixta –no por deseo explícito sino por ausencia de prohibición en contra–. En este proceso, el currículum que formaba para la actividad reproductiva, dirigido a las chicas, fue desprendiéndose de las materias de «hogar», por lo que la educación conjunta no fue fruto de la consideración de dos currícula tradicionalmente diferenciados (producción/reproducción), hecho que no tardó en ser denunciado por las feministas como la «incorporación de las chicas al currículum de los chicos».

La aparente ambigüedad de una ley que se movía entre el cambio y las ideas tradicionales se asentaba, en definitiva, en supuestos claramente diferenciados en función del sexo. Persistía la visión de las mujeres como seres diferentes y su educación no debía ir en contra de su ser «natural». La contradicción se resolvía

³⁷ AMORÓS, Celia: *op. cit.*, 1986, pp. 42-43.

incorporando a todos/todas a todos los niveles de enseñanza y despreocupándose de la enseñanza superior.

3. Nuevos obstáculos en el marco de la igualdad, auge de la teoría y techo de cristal (1975-1999)

La escolarización elemental de las niñas creció rápidamente en el conjunto de los países europeos; entre 1970 y 1975 alcanzaban a los varones en Dinamarca, España, Suecia y Portugal³⁸, y crecía su presencia en otros niveles educativos, mientras se asentaba el proceso ya iniciado de naturalización de la división sexual del trabajo, a cuya lógica no escapará la enseñanza superior.

1975, Año Internacional de la Mujer por la ONU, es leído como un punto de inflexión en el que las tendencias feministas se diversifican en España, y cobra doble significado porque marca el inicio de la Transición democrática y el resurgir del movimiento feminista en nuestro país.

El feminismo se reivindica autónomo, no solo como movimiento político autosuficiente, sin apellidos (marxista, socialista...), sino también como un modo de pensar, de ser, esencialmente diferente al masculino, como defiende el feminismo cultural norteamericano, que postula una cultura propia para las mujeres. Se desarrollan conceptos y teorías, que constituyen el bagaje con el que se mueve el feminismo actual. Sulamith Firestone y Kate Millet, en su *Política sexual* (1970), resignifican nociones como patriarcado o género y la expresión «lo personal es político» se convierte en el lema del feminismo de los 70³⁹.

Comenzaban los años del auge de la teoría, que tomará impulso en España en la década de los 80, al tiempo que se iniciaban las políticas de igualdad. Las sutiles formas de segregación que se producían en el sistema de formación y en el mundo del trabajo, mientras se proclamaba la igualdad de los sexos, pasarían a ser centros de atención relevante en el nuevo contexto.

3.1. Transición y movimiento feminista en España

Según Celia Amorós, a partir de las I Jornadas Nacionales por la Liberación de la Mujer (1975) se puede hablar de «Movimiento feminista»⁴⁰ en España; en ellas se vislumbraban las dos posiciones que caracterizarían al movimiento de mujeres de la Transición. Por un lado, la doble militancia, que integraba la lucha de las mujeres en la lucha de clases, y, por otro, el denominado feminismo radical, que defendía la lucha feminista independiente de partidos y sindicatos. En 1976, se celebraron las *Primeres Jornades Catalanes de la Dona*; en 1978, las *Primeres Jornades sobre Dona y Educació*; en 1979 tuvieron lugar las Jornadas feministas de Granada y poco

³⁸ LAGRAVE, Rose-Marie: *op. cit.*, 1993, p. 482.

³⁹ POSADA, Luisa: *op. cit.*, 2012, p. 98.

⁴⁰ AMORÓS, Celia: *op. cit.*, 1986, p. 47.

después las Primeras Jornadas del Patriarcado de la Universidad Autónoma de Barcelona. En todas ellas, la educación era motivo de denuncia como reproducción social de estereotipos y desigualdades. Se exigía la derogación de la LGE y, en el contexto de una escuela pública y laica, acabar con la diferenciación de papeles que mantenía la supeditación de las mujeres a los hombres; implantar la coeducación en todos los niveles de la enseñanza, y la supresión de asignaturas especiales en función del sexo, de las carreras femeninas y del Servicio Social.

Es casi imposible dar cuenta cabal de los numerosos grupos más o menos feministas que nacieron, se formaron, se fragmentaron, desaparecieron o volvieron a aparecer con otras características⁴¹.

La Constitución de 1978 reconocía la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y, en 1983, se creaba el Instituto de la Mujer. En los 80, consolidada la democracia, el feminismo se ocupó especialmente de las «cuotas» y en la década de los 90 del «techo de cristal». La educación requería formar para ocupar todo el espacio social y laboral del que permanecían las mujeres ausentes, romper con la discriminación horizontal. Se constataba que la mayor capacitación educativa no estaba reportando a las mujeres el mismo *status* profesional que a los varones, y la atención se dirigió a las barreras invisibles que frenaban el ascenso profesional de las mujeres a los espacios de mayor poder.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) promulgada en 1990 reconocía, por primera vez en la legislación española, la existencia de la discriminación por sexos en el sistema educativo y establecía la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

3.2. *Entre la igualdad y la diferencia*

Clasificar las posiciones feministas sobre la educación en este periodo, y en todos, es muy complejo y difícil de etiquetar, pues las posiciones políticas y teóricas derivan en prácticas educativas en que esta diversidad se mezcla.

Celia Amorós señala la escisión entre feminismo radical y no radical que se produjo en las I Jornadas Nacionales por la Liberación de la Mujer (1975). Rodríguez Magda se refiere a la división entre un feminismo socialista y uno radical⁴². También se alude a quienes propugnaban la doble militancia, que integraba la lucha de las mujeres en la lucha de clases, y a quienes, desde el denominado feminismo radical, defendían la lucha feminista independiente de partidos y sindicatos. Pero hay acuerdo en que esta primera separación, posteriormente, generó

⁴¹ SEMINARIO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS SOBRE LA MUJER (SESM): «El movimiento feminista en España», en BORREGUERO, Concha; CATENA, Elena; GÁNDARA, Consuelo de la y SALAS, María, *op. cit.*, 1986, p. 33.

⁴² RODRÍGUEZ MAGDA, Rosa M. (ed.): «Debates teóricos del feminismo hoy», en RODRÍGUEZ MAGDA, Rosa M. (ed.): *Sin género de dudas. Logros y desafíos del feminismo hoy*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2015, p. 91.

posturas enfrentadas en el terreno de la teoría, dando lugar a la polémica entre feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia⁴³. La emergencia del feminismo de la diferencia se produjo en las Jornadas Feministas de Granada, donde, en palabras de Celia Amorós⁴⁴, algunas se propusieron «romper los cánones, los órdenes fijados», hacer algo «completamente diferente», ensayar nuevas formas «específicamente femeninas» de discutir y comunicarse y convertir los encuentros feministas en «una fiesta» que hiciera quebrar «lo patriarcal».

Las posiciones del feminismo cultural recalcan a mediados del 80, y llegan a defender un desarrollo moral femenino distinto, que se inscribiría en la ética de los cuidados de Carol Gilligan. Este feminismo cultural se traducirá en Europa en las posiciones del llamado «feminismo de la diferencia»⁴⁵. No obstante, estos debates eran muestra de la vitalidad teórica y de la riqueza interna de un movimiento que crecía.

El feminismo de la diferencia había surgido en Francia a finales de los setenta, siendo Luce Irigaray, y en Italia Luisa Muraro, las representantes destacadas. Crítica al feminismo de la igualdad, considerado reformista, y ahonda en la diferencia de la identidad femenina. Mientras, el feminismo de la igualdad reclama la igualdad y la superación de los géneros. Luce Irigaray retomó el concepto de diferencia tal como lo definía el postestructuralismo (Deleuze) y la postmodernidad (Derrida), vinculando «lo diferente» a «lo no idéntico» para analizar la exclusión de las mujeres, y el «orden simbólico» del psicoanálisis (Lacan) para reclamar la defensa de la diferencia⁴⁶.

El feminismo de la igualdad, con diferentes matices, cuenta como referentes indiscutibles en nuestro país a Celia Amorós y Amelia Valcárcel. Este se vincula a las reivindicaciones históricas que, desde la Ilustración, reclamaban la equiparación de derechos entre hombres y mujeres y entiende que la universalidad, que quedó entonces invalidada, sigue siendo una reivindicación posible de extender a las mujeres. La igualdad enfatiza lo que es común a ambos sexos, en tanto que humanos, y busca desvelar las diferencias de género como construcciones de una razón patriarcal. Uno de sus objetivos prioritarios es desenmascarar cuánto de interés patriarcal hay en estas identidades de género.

Las propuestas de Nancy Fraser, en EE. UU., en su intento de enriquecer la tradición democrática liberal gracias a la teoría feminista, plantearían alternativas ético-políticas que permitirían ir más allá de la igualdad y la diferencia.

3.3. *Feminismo institucional: de Estado y académico*

En el contexto de estos debates, las feministas se plantearon formas efectivas de intervención en los espacios de poder y abrieron nuevos canales al avance de las reivindicaciones feministas de la igualdad.

⁴³ Ver *Viejo Topo*, n.º 10 extra (1980). POSADA KUBISSA, Luisa: *Sexo y esencia*, Madrid, Horas y horas, 1998.

⁴⁴ AMORÓS, Celia: *op. cit.*, 1986, p. 52.

⁴⁵ POSADA, Luisa: *op. cit.*, 2012, p. 99.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 24.

La creación en octubre de 1983, con el primer Gobierno del PSOE, del Instituto de la Mujer supuso un reconocimiento oficial de la necesidad de introducir medidas para acabar con la discriminación y promover la igualdad entre los sexos, como dictaba la Constitución (1978), al tiempo que se cumplía con las directivas emanadas de la Comunidad Europea. Se iniciaba así un camino gubernamental para promocionar y fomentar condiciones que facilitaran la igualdad social de ambos sexos y que favorecieran la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social. Camino que potenciará o retardará el avance de políticas feministas en función de sus idearios. En materia específicamente educativa se planteó, en el marco del *Primer Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (1988-1990)*, el desarrollo de la coeducación, combatir los estereotipos del material didáctico y fomentar el cambio de actitudes del profesorado, así como impulsar una imagen no discriminatoria a través de los medios de comunicación.

También a partir de los 80, como en los países de nuestro entorno, bajo distintas denominaciones (Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género) y con posiciones variadas, las feministas comenzaron a organizarse en las universidades en torno al compromiso con la transformación de un conocimiento androcéntrico, desde la interdisciplinariedad, que creció con rapidez y se consolidó en los 90⁴⁷. Las feministas habían dejado de ser una anécdota en la universidad y, ocupando el espacio universitario, pusieron en cuestión la neutralidad de la ciencia, de ese saber, reflejo del pensamiento dominante, masculino, jerarquizante en sus análisis, que reproducía y reproduce un mundo dividido en función del sexo. Desvelaron cómo la estructura interna universitaria, el orden creado a lo largo de los siglos, a pesar de las adaptaciones a los nuevos tiempos, seguía siendo un mundo regido por un pensamiento y unas prácticas patriarcales, con unos mecanismos y símbolos precisos que aseguraban su reproducción. Se abrieron así nuevas perspectivas desde la práctica académica, epistemológica⁴⁸ y política, que ha producido uno de los cambios más significativos, creativos y transformadores desde hace bastantes siglos.

3.4. *Repercusiones educativas de estos cambios*

En la Transición a la democracia, se pensaba que tratar igual a todos y todas era la forma de conseguir iguales resultados educativos y a esta aparente neutralidad se adhería el profesorado. La crítica del sistema escolar como instrumento de reproducción no alcanzaba en sus análisis a las discriminaciones de género.

⁴⁷ Ver CASTAÑO, Lola (coord.): *Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas. Década de los ochenta*, Valencia, Nau llibres, 1992; BALLARÍN, Pilar; GALLEGU, M.ª Teresa y MARTÍNEZ, Isabel: *Los Estudios de las Mujeres en las Universidades españolas 1975-91. Libro Blanco*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1995; ORTIZ GÓMEZ, Teresa et al.: *Universidad y feminismo en España (II). Situación de los Estudios de las Mujeres en los años 90*, Granada, Universidad de Granada, 1999.

⁴⁸ Ver FOX KÉLER, Evelyn: *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Institut Valencia d'Estudis i Investigació, Edicions Alfons el Magnanim, 1991; HARDING, Sandra: *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata, 1996.

Pero, ya en los ochenta, las investigaciones feministas detectaban y denunciaban las discriminaciones que se producían en la escuela mixta. Tras la apariencia de neutralidad la escuela servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. El sexismo del lenguaje, el androcentrismo científico, la canalización de estos a través de los libros escolares, la discriminación en el trato y la propia organización escolar fueron objeto de atención de numerosos trabajos.

El concepto «coeducación» resurgía como paradigma igualitario, en una nueva etapa y cobrando renovado sentido en la recién estrenada democracia. La opción coeducativa se presentaba como «aquella que supone en cada etapa una mayor búsqueda de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias»⁴⁹.

A mediados de los años ochenta, para Madelaine Arnot⁵⁰, el feminismo de la igualdad podía considerarse la teoría de género más dominante de la educación, y se producía una eclosión de propuestas teóricas y de acciones prácticas coeducativas, que se recogen en numerosas publicaciones. Revisando algunas de las Jornadas del momento, como las *I Jornadas de Educación no Sexista de Castilla-La Mancha*⁵¹, se puede observar la unidad entre feministas teóricas y prácticas en una acción política conjunta para cambiar la «educación sexista» (denominación más utilizada). Machismo, feminismo, androcentrismo, sexismo, patriarcado y acción positiva constituían un bagaje de conceptos comunes compartidos en los que feminismo de la igualdad y la diferencia conviven mezclados en la práctica. Las cuestiones mencionadas se han mantenido recurrentes hasta entrado el siglo XXI. Se sabía que la intervención escolar no hacía desaparecer las desigualdades pero podía reducirlas. Las propuestas se dirigían, entre otras cuestiones, a orientar a las chicas hacia espacios profesionales en que estaban ausentes, reforzar la seguridad en sí mismas, e introducir en los currícula saberes ausentes, devaluados o poco valorados.

Las tendencias segregacionistas que las feministas se planteaban en otros países de nuestro entorno, con el fin de promover a las chicas, tuvieron muy escaso eco en una España que recientemente había conseguido la escuela mixta, y en la que la segregación rememoraba el pasado franquista y neocatólico. Pero se conocieron sus propuestas, basadas en que las chicas cultivaran su propio espacio, por entenderse que resultaría beneficioso el hecho de que «niños y niñas introdujeran en el aula conjuntos distintos de experiencias sociales», pero sin considerar «la posibilidad de que un sexo obtuviese más ventajas de la situación que el otro»⁵². La separación, temporal, se justificaba en que «las condiciones sociales de las

⁴⁹ SUBIRATS y BRULLET: *op. cit.*, 1989, p. 12.

⁵⁰ ARNOT, Madeleine: «¿La época del igualitarismo? La política y prácticas feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido», en BALLARÍN DOMINGO, Pilar (ed.): *Desde las mujeres. Modelos educativos: coeducar/segregar?* Granada, Universidad de Granada, 1992, pp. 29-54.

⁵¹ VV. AA.: *I Jornadas de Educación no Sexista de Castilla-La Mancha*, Villarrobledo, Servicio de Publicaciones de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Dirección General de la Mujer, 1989.

⁵² SARAH, Elizabeth; SCOTT, Marion y SPENDER, Dale: «La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas», en SPENDER, Dale y SARAH, Elizabeth: *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 81-82.

escuelas femeninas pueden ser artificiales pero, cuando la supremacía masculina se ve como algo “natural”, la creación de un medio artificial para las niñas tiene sus ventajas»⁵³.

Traducciones de obras como las de Spender y Sarah, o de Sandra Acker⁵⁴, así como la abundante producción española de la década de los noventa, muestran que, aunque las estrategias eran diversas, la conceptualización de los problemas y los análisis educativos que estaban detrás de algunas propuestas de la LOGSE (1990) eran en buena medida comunes.

3.5. *La contabilidad y el «techo de cristal»*

El feminismo de los 90 se centró en los números. Las mujeres, cada vez más integradas en el sistema educativo y en el mundo del trabajo, se veían relegadas a puestos cada vez más ocupados por mujeres, que se vienen denominando «feminizados»⁵⁵. Cuando las mujeres progresan en una profesión, los hombres desertan o lo habían hecho ya antes. Esta fuga hacia adelante perpetraba el desfase entre las ubicaciones de unas y otros. Las posiciones dominantes se mantenían ocupadas siempre por varones; las desvalorizadas, por mujeres⁵⁶. Los repasos cuantitativos lo confirmarían.

La enseñanza superior, por superior que sea, no escapó a la lógica de la división sexual, y a medida que se elevaban las tasas de escolaridad de las chicas, iba creciendo su mayor presencia en determinadas ramas. Al igual que sucedía en los países de nuestro entorno, las carreras largas de letras, lenguas, farmacia y medicina se presentaban como las preferidas por las mujeres, así como enfermería, biblioteconomía, magisterio, etc., entre las carreras cortas.

Entre 1982 y 1992, 1,5 millones de mujeres se incorporaron en España a la «población activa», pero a pesar de ello España seguía muy por debajo (36%) de la media comunitaria (42%). Las profesiones más devaluadas eran ocupadas por las mujeres y las de mayor prestigio por los varones. La discriminación en el empleo se manifestaba no solo en la división sexual de las distintas ramas (segregación horizontal), sino también en la presencia mayoritaria masculina en los niveles directivos, incluso en las ramas con mayor presencia de mujeres (segregación

⁵³ Ver KRUSE, Anne-Mette: «Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares. ¿Pueden ser las instituciones para un solo sexo y las agrupaciones dentro de las escuelas mixtas parte de una solución?», en BALLARÍN DOMINGO, Pilar (ed.): *op. cit.*, 1992, pp. 55-83. MOSCONI, Nicole (dir.): *Égalité des sexes en éducation et formation*, París, Presses Universitaires de France, 1998. Esta obra recoge las ponencias de la Biennale de l'éducation et de la formation de 1996, que dedica su segunda parte al tema «Pour ou contre la mixité scolaire».

⁵⁴ SPENDER, Dale y SARAH, Elizabeth: *op. cit.*, 1993; ACKER, Sandra: *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea, 1995.

⁵⁵ Se señala entre comillas «feminizado» para destacar la incorrección del uso habitual de este calificativo que añade una carga de connotaciones indeseadas al hecho de que las mujeres son una mayoría numérica.

⁵⁶ LAGRAVE, Rose-Marie: *op. cit.*, 1993, pp. 489 y ss.

vertical). Esta estructura, claramente representada en el sistema escolar, constituía en sí misma un mensaje claro para el alumnado, y contribuía a que se siguiera «naturalizando» la división sexual del mundo social y laboral que se ha venido creando desde que las mujeres reclamaron igualdad educativa y laboral. Por otro lado, el debilitamiento del modelo de mujer en el hogar de las últimas décadas del siglo no se acompañaba del abandono de las funciones tradicionalmente asignadas, dando lugar a lo que se vino a calificar como «doble jornada», añadiéndose así carácter de «naturalidad» a la nueva discriminación laboral.

El diagnóstico final fue que existía un «techo de cristal» en todas las escalas jerárquicas y organizacionales, que impedía a las mujeres el progreso en igualdad. Avanzaba el convencimiento de que los mecanismos de selección solo eran aparentemente neutrales⁵⁷ y, una vez más, se constataba que las cifras desmentían la igualdad, y que eran necesarias nuevas formas de análisis para explicar la sofisticación de la discriminación. Tras el progreso cuantitativo de las mujeres que trabajaban, se ocultaban las posiciones de segundo orden que ocupaban y, mientras, la imagen de mujeres emprendedoras y triunfantes que transmitían algunos medios de comunicación impedía ver el «bosque».

El problema no reside ya, como en los periodos anteriores, en la tasa de escolarización de las niñas, sino en la reproducción de las diferencias escolares y la inadaptación de las cualificaciones y de los títulos a las exigencias del mercado del empleo. Al viejo modelo de formación y empleo estable, con promoción en el seno de la empresa y jubilación, sucede el nuevo modelo de una formación y un trabajo a la carta: atomización de las formaciones, empleo precario, a tiempo parcial, paro, contrato de formación, trabajo interino. Combatir estas barreras, desde la educación, pasó a la agenda feminista del siglo XXI.

4. Conjugación de igualdad y libertad de las mujeres en la educación del siglo XXI

En el marco del capitalismo, el liberalismo, la globalización y la crisis económica, los años transcurridos del siglo XXI, aunque son pocos todavía, permiten ya detectar la profundidad de los cambios y presentar una breve «imagen fija» del presente a través de algunos síntomas de sus efectos.

Las propuestas feministas han pasado, en la España del siglo XXI, a la agenda política y, aunque con algunas limitaciones, se han propuesto desactivar los obstáculos que siguen discriminando a las mujeres. Su aplicación en el marco escolar ha provocado escasos cambios y algunos efectos son limitados.

Pero las dinámicas patriarcales también se han transformado en este proceso de cambios «tanto en sus estructuras de dominio como en las de subordinación»⁵⁸, y las evidencias del rearme ideológico masculino crecen. La reacción patriarcal no se ha hecho esperar. Cada vez que las mujeres, a lo largo de la historia, han alcanzado

⁵⁷ VALCÁRCEL, Amelia: *op. cit.*, 2009, p. 318.

⁵⁸ Vid. COBO, Rosa: *Hacia una nueva política sexual: Las mujeres ante la reacción patriarcal*, Madrid, Libros de la Catarata, 2011.

alguna de sus reivindicaciones, el peligro de la quiebra de un orden social de privilegios masculinos pone en marcha todos sus mecanismos para que todo vuelva a su lugar «natural». Esta reacción patriarcal que observamos no es algo local ya que, siguiendo los argumentos de la profesora Cobo, se enmarca en un escenario mundial de desorden geopolítico e internacional, económico y político, ético y normativo⁵⁹.

Los desafíos del feminismo se multiplican al afrontar nuevas situaciones y sus estrategias se diversifican ante la variedad de retos complejos en contextos múltiples. Al tiempo que una educación cada vez más expandida, horizontal, dispensa los conocimientos fuera del tradicional control escolar de los aprendizajes, y resurgen en nombre de la libertad estereotipos de género anacrónicos.

4.1. *Las propuestas feministas en la agenda política*

A partir de 2004, con el primer gobierno paritario del Estado español, las leyes de igualdad no se hicieron esperar⁶⁰. Atajar la violencia que los hombres ejercían sobre las mujeres requería medidas urgentes, y esa fue la primera (2004); desactivar obstáculos para el desarrollo de la igualdad esperó algo más (2007), pero ambas leyes destacaban la importancia de la inclusión de materias de igualdad en los currícula educativos. La agenda política feminista, con sus debilidades, iniciaba su recorrido. Pero el alcance de las medidas educativas que en ellas se proponían, recogido en una nueva Ley de Educación (2006)⁶¹ y modificaciones a la Ley de Universidades (2007)⁶², condicionadas en parte por el tiempo en que se produjeron, ha sido bastante limitado, tanto por la formulación de las medidas como por su aplicación.

Las críticas a estas leyes, desde diversas posiciones feministas, no han faltado en estos años. Como breve balance, podrían considerarse logros en LOE la defensa de la coeducación como principio de actuación y la inclusión de formación específica en materia de igualdad en la formación permanente del profesorado. Sin embargo, la coeducación no era exigible a todos los centros, ya que se proponía incentivar a aquellos que la desarrollaran y se olvidaron importantes propuestas de las leyes de igualdad, como incluir en los currícula materias de formación en igualdad, o que se revisaran los materiales educativos y los libros de texto, entre otras. Lo más destacable de la Ley Universitaria (2007) fue su apuesta por la promoción de la paridad y la creación de unidades de igualdad. Fue un R. D. del 29 de octubre⁶³, unos meses más tarde, el que plantearía que «deberían» incluirse

⁵⁹ *Ibidem*, p. 13.

⁶⁰ Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LOVG, 2004); Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOIE, 2007).

⁶¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006).

⁶² Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU, 2007).

⁶³ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Artículo 3. Enseñanzas universitarias y expedición de títulos.

«enseñanzas» sobre igualdad entre hombres y mujeres en los planes de estudio que «procediera». Muy contados fueron los casos que interpretaron la pertinencia de este *desiderátum*.

La paridad, sin duda, ha producido una mayor visibilidad de las profesoras en el escenario universitario, en los nombramientos directos y cargos de gobierno, pero no así en los cargos electos en que las redes masculinas mantienen su dominio. No se ha entendido la paridad como medida correctora de la histórica discriminación de las mujeres, sino como un «equilibrio» entre los sexos considerado más democrático. Además, la consecuencia de una mayor visibilidad de las mujeres ha alimentado que, al igual que en el entorno social, se instale una falsa imagen de igualdad que lleva a muchos a creer que mujeres y hombres ya disfrutan de los mismos derechos.

El compromiso de la política educativa con la igualdad, si antes fue débil, hoy se ha quedado en algunas declaraciones de intenciones en las que la igualdad entre hombres y mujeres se diluye entre la diversidad de desigualdades contempladas por la ley vigente (2013)⁶⁴. Sus objetivos son «reducir las tasas de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en la ESO, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes», y el «éxito» de la ley «se medirá en función de los resultados de los alumnos y alumnas».

Es importante problematizar la concepción de «éxito» que comúnmente se maneja y, también, reconocer que el problema hay que situarlo en el abandono y fracaso mayoritario en los chicos, aunque lo que se viene destacando sea el «éxito de las chicas». «¡Tener éxito en la escuela supone aprender las reglas de juego!», como señala Perrenoud⁶⁵. Pero ¿de qué éxito hablamos cuando las altas calificaciones de las mujeres no se corresponden en el ámbito laboral con mejores empleos, cobran menos que los hombres por el mismo, tienen más empleos a tiempo parcial y están infrarrepresentadas en los niveles más altos de la escala salarial? Como las propias fuentes ministeriales muestran, las brechas de género se mantienen⁶⁶.

⁶⁴ La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), recoge en su Preámbulo (III) «No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad».

⁶⁵ PERRENOUD, Philippe: *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata, 1990, p. 218. «... no es sólo quien domina el currículum, sino también, y quizás más, el que se compromete en las actividades propuestas o impuestas y respeta las reglas... Se encuentra interrelación entre excelencia y conformidad. Conformidad con las convenciones gráficas, lingüísticas o matemáticas; pero conformidad también con las normas morales, en relación con los otros y con las tareas propuestas», pp. 223-224.

⁶⁶ *Vid.* Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015 (ed. 2017). Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Mujeres y hombres en España (2017). Instituto Nacional de Estadística. Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

En el contexto actual, donde títulos y acreditaciones han ido progresivamente perdiendo valor, inmersos en la crisis de la denominada «sociedad del bienestar», en que los recortes sociales se han convertido en blanco principal y el neocapitalismo muestra un claro rearme patriarcal, el discurso del «éxito escolar de las chicas» alimenta una importante y arraigada preocupación de quienes conciben –muchos más de los que lo nombran– que el mejor servicio de las mujeres a la sociedad (maternidad, crianza, cuidados familiares y trabajo doméstico en general) se puede ver minado por su éxito profesional. Cuestión que recobra valor cuando la crisis económica requiere los soportes familiares de las mujeres⁶⁷.

4.2. *Diversificación de los feminismos*

Las políticas de igualdad y paridad iluminaron las primeras décadas del siglo XXI. Se disponía ya de abundantes argumentos teóricos para legitimar unas leyes que sirvieran de freno a las distintas formas de discriminación y violencia que seguían ejerciendo los varones sobre las mujeres. Pero los avances sociales y políticos de las mujeres y su crecimiento en espacios considerados por los hombres como propios y exclusivos, en especial en el marco de la teoría, ha producido que quienes consideraban «naturales» sus privilegios reforzaran sus posiciones⁶⁸. La globalización, las políticas neoliberales, el mercantilismo y la crisis económica hicieron el resto.

El desarrollo teórico del feminismo y de los saberes en torno a las mujeres, el sexo, el género, etc., habían mostrado su potencia, y pasaban de ignorarse y tacharse de «ideológicos» (diluyendo su dimensión científica y enfatizando una pretendida dimensión manipuladora) a percibirse como «peligrosos» (por atentar contra la propia condición de la ciencia). Como destaca Fraisse, el feminismo se valora como un «exceso»⁶⁹ y como tal da «miedo». Produce vértigo porque su organización de los conocimientos se considera un «exceso» epistemológico y también metodológico por su consideración del género como instrumento de análisis que centra su mirada sobre todo aquello que produce las diferencias. Y, en definitiva, porque aboca a reelaborar la organización del conocimiento a partir de sus propias aportaciones. «La sexuación del mundo es un eje de lectura, central, y no en la periferia de la historia humana ni en el saber de dicha historia. Y esto es precisamente lo que asusta»⁷⁰.

⁶⁷ IGLESIAS GALDO, Ana y BALLARÍN DOMINGO, Pilar: «O mito do “éxito” escolar das rapazas», *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 17 (2013), pp. 65-80.

⁶⁸ Ver COBO, Rosa: *op. cit.*, 2011, p. 201.

⁶⁹ FRAISSE, Geneviève: *Los excesos del género. Concepto, imagen, desnudez*, Valencia, Cátedra, 2016. «Exceso» designa aquello que desborda, aquello sin medida. «El exceso es inherente al pensamiento de la sexuación del mundo y a la práctica de la igualdad de los sexos, el feminismo es en sí mismo excesivo, por dos sencillas razones: habla de las sexualidades y combate las desigualdades. Se enfrenta, pues, a dos tabús; y de nada serviría negarlo» (p. 116). «Decir la verdad es fácilmente percibido como un exceso» (p. 117).

⁷⁰ *Ibidem*, p. 57.

De forma más o menos explícita, acabar con los «excesos de las mujeres» ha pasado a ser el objetivo. Reacción que, como hemos visto a lo largo de este trabajo, se viene constatando históricamente cada vez que las mujeres avanzan. Rearme patriarcal, reacción patriarcal, contrarreforma patriarcal, revancha patriarcal son algunas de las denominaciones al uso para identificar un fenómeno que esgrime la libertad frente a una igualdad que se da por conseguida, individualizando los problemas para separarlos de su carácter sociopolítico, y convirtiendo a las personas en únicas responsables de las elecciones inducidas por quienes formulan el discurso.

En la complejidad de este contexto no es fácil hablar de toda la diversidad que se acoge al paraguas del feminismo. Tendencias y movimientos que se van multiplicando y superponiendo, y cuya clasificación sería ficticia y seguramente inexacta. Parece más oportuno centrarse en algunas claves que, a nuestro modo de ver, sitúan el debate en estos momentos y que podemos resumir en los peligros de la fragmentación del sujeto «mujeres».

La eclosión de las políticas de identidad⁷¹, multiculturalismo, postcolonialismo, teoría *queer*, que contribuyen a visibilizar la retroalimentación de las distintas estructuras de opresión, se constituyen en teorías críticas a un feminismo que consideran hegemónico, institucional y opresivo de la diversidad. Estos planteamientos críticos, desde el interior del feminismo, trasladan la imagen de un feminismo hegemónico blanco, etnocéntrico, de clase media y heterosexual, opresivo con la diversidad de situaciones de las mujeres en el mundo⁷². Es así como comienza la disolución del sujeto «mujeres». La igualdad entre varones y mujeres quedaría subsumida en multitud de desigualdades superpuestas entre las que se «disuelve» porque, sin duda, otras se consideran más urgentes.

Por otro lado, el género se pluraliza. El género, instrumento de análisis que facilitó al feminismo reconocer cómo se producen las diferencias en que se sustentan estas desigualdades, no está exento de ambigüedad. Pronto se convirtió en un concepto objeto de mal uso y abuso, favoreciendo una equívoca dualidad sexual, asociada a la gramatical, y también empleándose para referirse al sexo o a las mujeres, pero al ningunearlas, las hace olvidar. Mas recientemente, «el género en singular empieza a codearse con los géneros en plural. Si otorgamos un género al plural, estaremos volviendo al punto de partida [...], reinstaurando así aquello que pensábamos evitar: la trampa de la división binaria»⁷³. El abandono y fragmentación del sujeto mujeres y su nueva invisibilidad es producto de la proliferación performativa de los géneros que se origina con el denominado transfeminismo. Rodríguez Magda afirma que «si el transfeminismo comporta ese peligro de la disolución de las “mujeres” en la heterogeneidad, no es menos cierto que la oposición al poder no garantiza que desde el margen radical nos hallemos libres de este»⁷⁴, pero reconoce que «si no hay colectivo identificable no es posible

⁷¹ Ver DE MIGUEL, Ana: *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*, Madrid, Cátedra, Colección Feminismos, 2015.

⁷² *Ibidem*, p. 307.

⁷³ FRAISSE, Geneviève: *op. cit.*, 2016, p. 53.

⁷⁴ RODRÍGUEZ MAGDA, Rosa M.: *op. cit.*, 2015, p. 43.

visibilizar las reivindicaciones»⁷⁵. Parece evidente la necesidad de tomar decisiones teóricas revisando el andamiaje conceptual con el que problematizamos. Pero sin olvidar que los «géneros» en plural disuelven el «nosotras las mujeres» como sujeto político, y esta es una cuestión crucial. Y, como sentencia Amelia Valcárcel, «cuando se escucha demasiado la palabra “género” y la palabra “feminismo” no acontece, hay que pensar mal. Vindicar el término es una prueba de la autoconciencia del proceso en el que opera»⁷⁶.

El énfasis en la libertad y la libre elección apuntalan la regresión. Considerada la igualdad como un valor conseguido, la libertad se convierte en la principal reivindicación que ahora se esgrime: como todos y todas «somos ya iguales», somos «igualmente libres», las decisiones de cualquier mujer son fruto de su libre elección o consentimiento. La elección se ha convertido en el tema central de las argumentaciones, como dice Ana de Miguel, y a menudo en su punto final. Personas libres e iguales pactan y eligen. De este modo, se presume que las mujeres «eligen» ser putas, dedicarse a funciones maternas en exclusiva, alquilar sus vientres y someterse a tiranías y a prácticas de sometimiento de todo tipo. Hemos entrado así en el denominado «patriarcado del consentimiento»⁷⁷ y las elecciones individuales se consideran acciones feministas. ¿Qué significado social, cultural, idea de bien común o justicia sexual podemos otorgarles? es la pregunta que formula Alicia Miyares?⁷⁸.

La libertad es difícil de alcanzar y practicarla, complicado. «Exige leyes, gobiernos, magistraturas, pero también estados de opinión, limitación de los prejuicios y decisión»⁷⁹. A las mujeres, sin igualdad real, se las ha convertido en desigualmente libres.

4.3. *Del marco escolar a la educación expandida*

A pesar de los esfuerzos que se mantienen para desarrollar un proyecto feminista renovado de coeducación, en el marco escolar y su entorno, las políticas educativas siguen ciegas al principal obstáculo al que se enfrenta el desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres: la formación del profesorado.

El limitado interés por la formación del profesorado, desde hace tiempo identificado como el principal instrumento para el desarrollo de mayor igualdad entre hombres y mujeres, y las dificultades para desarrollar sus limitadas propuestas en esta materia, se ve aún más frenada, si cabe, en el marco escolar.

El profesorado universitario, responsable de la formación inicial del profesorado, en buena parte mantiene una actitud de resistencia a los cambios, a romper

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 52-53.

⁷⁶ VALCÁRCEL, Amelia: *op. cit.*, 1997, p. 222.

⁷⁷ DE MIGUEL, Ana: *op. cit.*, 2015, p. II.

⁷⁸ MIYARES, Alicia: «La revancha del patriarcado», en RODRÍGUEZ, Rosa M. (ed.): *op. cit.*, 2015, p. 134.

⁷⁹ VALCÁRCEL, Amelia: *op. cit.*, 2009, p. 31.

rutinas y especialmente a reconocer el androcentrismo científico y todo aquello que se relaciona con el feminismo. Quienes se muestran más abiertos a nuevas corrientes de pensamiento y reconocen los avances que, desde la teoría feminista, se han producido en materia de igualdad suelen pensar que la igualdad ya es un hecho y que no tiene que avanzar más. Mientras tanto, progresa una equívoca idea de transversalidad en cuanto a la transmisión de los conocimientos elaborados por la crítica feminista. Se entiende que «como todos y todas somos iguales y esto es una cuestión social, de conciencia –que no de ciencia–, todos y todas podemos igualmente opinar». Cuestión inaceptable en cualquier ámbito científico, y que se esgrime de forma perversa ante un conocimiento, desconocido, que se prejuzga impertinente⁸⁰.

En consecuencia, la mayoría de las disciplinas universitarias mantiene los supuestos teóricos y metodológicos androcéntricos, ignorando los conocimientos aportados desde el feminismo y los análisis de género⁸¹. Así, los y las jóvenes que acceden a la universidad con ciertas ideas sobre estereotipos, sobre roles sociales asociados a mujeres y hombres, sobre sus diferencias físicas y psicológicas, etc., producto de sus experiencias personales, vividas en un contexto histórico y político de igualdad formal, consideran que la igualdad es un logro más entre otros muchos relacionados con formas de dominación y explotación que no han experimentado personalmente, lo que les lleva a considerar con cierto determinismo los avances, asignándolos a «cambio de mentalidad» y «avances de la sociedad»⁸².

La identificación de los propósitos con los hechos, de la igualdad legal con la real, olvidando que, lejos de estar ya conquistada, hay que construirla, ha llevado a que se instale una errónea idea de la «igualdad» como «equiparación». La presencia «equilibrada» se pone de relieve como valor democrático, y no faltan quienes abogan por promover la presencia de varones en espacios con mayor presencia de mujeres, olvidándose de que el discurso de la igualdad busca corregir la discriminación histórica sufrida por las mujeres en el marco de una sociedad patriarcal, marcada por la dominación que han ejercido y ejercen los varones sobre ellas.

Mientras en el marco escolar el desarrollo de la igualdad parece avanzar muy lentamente, la educación da claros síntomas de estar circulando por otras vías. Los cambios que se están produciendo en las últimas décadas han transformado de forma acelerada los espacios de aprendizaje, sus ritmos y sus tiempos. La calificada como Sociedad 3.0, descrita por Moravec como sociedad en constante

⁸⁰ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: «Docencia universitaria y conocimientos en torno al género. Resistencias, creencias y prejuicios», *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 8 (2013), pp. 89-106.

⁸¹ BALLARÍN DOMINGO, Pilar: «Las fronteras de la docencia universitaria feminista en tiempos revueltos», en *Cómo enseñamos la Historia (de las Mujeres)*, XVII Coloquio Internacional de AEIHM, Alicante, 24-26 de octubre de 2014, pp. 51-74.

⁸² ZAIDMAN, Claude: «Peut-on enseigner le féminisme à l'Université», en BLANCHARD, Soline; FALQUET, Jules y FOUGEYROLLAS, Dominique: *Transmisión: Savoirs féministes et pratiques pédagogiques*, París, Publications Paris 7. Denis Diderot, CEDREF, 2006, pp. 35-51, p. 39.

cambio tecnológico, y la globalización están transformando las formas en que circula el saber⁸³. El conocimiento se mueve, se expande y circula descentrado, descorporeizado y deslocalizado, posibilitando nuevos lugares para el aprendizaje más allá de la educación formal. Se borran las fronteras que hasta ahora fragmentaban el saber fruto de la experiencia social, permitiendo que el conocimiento se produzca de manera horizontal y nos conduzca hacia una sociedad de saberes compartidos⁸⁴.

Pero los saberes compartidos, que se transmiten de forma horizontal – por ello se consideran más «democráticos»–, cuyo «valor» se sitúa en la suma de opiniones de mayorías que circula entre quienes se reconocen entre sí como «iguales», ¿conduce a reducir las desigualdades entre hombres y mujeres y las discriminaciones que para las mujeres conllevan?

No hay que olvidar que el patriarcado cuenta con todos los instrumentos para mantener su dominación y, mientras pensamos cómo combatirlo, un sutil entramado crece para mantener los códigos de género tradicionales –aquellos que reproducen normas diferenciales para chicos y chicas– que se expanden y mutan a través de los medios de comunicación, redes sociales, música, videoclips, cine y otras prácticas «culturales». Es de este modo que el amor romántico, la violencia estética, la hipersexuación, la prostitución, la violencia machista y los micromachismos crecen en nombre de las «costumbres de toda la vida». Y, como señala Ana de Miguel, es así como «siguen interpretando la coacción como libre elección... y se interpretan los comportamientos colectivos bajo la forma del consentimiento»⁸⁵.

Esta situación está contribuyendo a la construcción de un universo de confusión acrítica cuyos efectos debemos considerar, ya que ha inducido, a los y las jóvenes, a pensar en la desigualdad como algo lejano, propio de otras culturas en las que se producen formas de explotación superpuestas. Y, por contraste, les lleva a minimizar la desigualdad en el entorno más próximo; hecho que conduce indirectamente a estigmatizar el interés de desarrollar políticas feministas para promover la igualdad.

⁸³ MORAVEC, John W.: «Desde la sociedad 1.0 hacia la sociedad 3.0», en COBO ROMANÍ, Cristóbal y MORAVEC, John W.: *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011, pp. 47-74.

⁸⁴ MARTÍN BARBERO, Jesús: «Ciudad Educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos», en VV. AA.: *Educación expandida*, Barcelona, Cemos 98, 2012, pp. 103-127.

⁸⁵ DE MIGUEL, Ana: *op. cit.*, 2015, p. 37.

