

# LAS MUJERES ESPAÑOLAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO. LA CONSTRUCCIÓN DE PROGRAMAS Y MODELOS FORMATIVOS

Teresa González Pérez  
Universidad de La Laguna

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar la trayectoria de la educación de las mujeres españolas a través del sistema educativo. Pretendemos dar a conocer los modelos de mujer que se han ido perfilando a través de la escolaridad, de acuerdo con las características socioculturales y políticas de cada momento histórico. Estudiamos la construcción de un sistema educativo basado en las diferencias y la segregación, desde la Ley Moyano hasta la LOGSE. Para ello examinamos la legislación y las distintas disposiciones respecto al currículo y a los programas de formación. Porque la educación ha sido una de las formas de transmisión cultural, de interiorización de roles y de aceptación de formas de relación desde la infancia.

PALABRAS CLAVE: educación, mujeres, legislación, segregación, currículum, construcción, modelos.

## ABSTRACT

The objective of the present study is to analyze the trajectory of Spanish women through the educational system. By studying socio-cultural and political characteristics, we attempt to show the models of women at different historic moments. We study the creation of an educational system based on differences and segregation, from the Moyano Law to the LOGSE. To accomplish this we examine the legislation and different approaches to curriculum and how such curricula are established. Because education has been a form of cultural transmission, roles are interiorized and accepted, and become a means of interaction from infancy on.

KEY WORDS: education, women, legislation, segregation, curriculum, creation, models.

## INTRODUCCIÓN

En todas partes la educación ha sido una de las reivindicaciones históricas, pero se han hecho esfuerzos por mantener las diferencias entre las mujeres y los hombres. En España la incorporación de las mujeres a la educación no estuvo exen-



ta de dificultades; a pesar de su aportación a la sociedad se les negaba el acceso al sistema educativo. Hubo muchas reticencias a la enseñanza reglada, porque más bien se consideraba que las perjudicaba y se eludía la necesidad de reducir su ignorancia. A pesar de la polémica, la incorporación de las mujeres a la enseñanza sistemática fue una realidad, aunque sin apartarse del aprendizaje acorde con la condición femenina. En realidad, el plan de estudios era un sucedáneo del masculino, suponía un recorte del fijado para la educación de los niños y esa característica se repitió a lo largo de todo el siglo XIX. El programa educativo no inventaba nada, mantenía la tradición reforzando roles y estereotipos sexuados. Para ello se fijaron unas materias específicas para las niñas y jóvenes, las denominadas enseñanzas del hogar, que en la práctica se centraban en las disciplinas domésticas y las reglas de urbanidad. Se construyó un modelo educativo segregado partiendo de las desigualdades entre sexos y confirmando su horizonte.

El discurso del saber en la sociedad tradicional se apoyaba en las buenas costumbres, el cuidado personal y la domesticidad; un imaginario que se proyectó tanto en manuales como en los libros de lectura, difundiendo el prototipo femenino, fijando las esferas y espacios de influencia, partiendo de la dicotomía público y privado en relación a ser hombre o mujer. La presencia femenina se localizaba en el entorno doméstico, estando ausente de otros ámbitos. El propósito de su educación era reforzar su papel subordinado, eficiente al servicio del marido y excelente educadora de los hijos. Por otra parte, la legislación liberal tuvo escasa contribución en el desarrollo de la escolarización de las niñas españolas. De la misma manera, apenas hubo incidencias y repercusiones de los movimientos de renovación pedagógica europeos, al margen de la Institución Libre de Enseñanza y algunas voces que se alzaron en defensa de la educación de las mujeres. A través de la historia de la educación en España ha existido diferencia de género, y al extenderse la escolarización, las niñas recibían una educación segregada marcada por un currículo diferenciado, que se acompañó de un programa de formación similar para las maestras, hecho que se mantuvo hasta la aprobación de la Ley General de Educación en 1970 —pues ni siquiera en el interregno republicano desaparecieron de los planes de estudio las enseñanzas del hogar—, si bien durante el franquismo se reforzaron la desigualdad de género, la separación de roles y las diferencias curriculares para el aprendizaje de materias femeniles, confinando la función de las mujeres al espacio doméstico.

Nuestro objetivo, en el estudio que nos ocupa, es conocer la trayectoria de la educación de las mujeres a través del sistema educativo, siguiendo el recorrido a través de la legislación española. Nuestra hipótesis se sustenta en la difusión de la cultura hegemónica y androcéntrica, que marcaba el destino diferenciado de hombres y mujeres, trazando el mundo femenino en el rol hogareño. La sociedad utilizó —y continúa utilizando— el sistema educativo para transmitir conocimientos y creencias, enseñando a las nuevas generaciones, en este caso, enseñando a las niñas a ser mujeres desde los primeros años escolares. Un somero repaso por la historia educativa pone de relieve la reproducción de desigualdades y la discriminación de género a través de la educación.

## 1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

En el siglo XIX español se sentaron las bases del sistema educativo con la idea de una educación diferenciada por sexos. La Constitución de 1812 recogía en el título IX el tema de la Educación; aparece por primera vez en un documento político, y si bien se consideraba asunto de estado, no especificaba nada con respecto a la educación de las niñas. A partir del informe Quintana se planteaba la educación para ellas de acuerdo con el destino social que iban a desempeñar: esposas y madres<sup>1</sup>, para cuya formación era suficiente el aprendizaje de labores domésticas y rezos, así como música, dibujo y lecturas para las niñas de clase alta<sup>2</sup>. En 1814, el mismo Manuel Quintana diseñó otro Proyecto de Decreto para el Arreglo General de la Enseñanza Pública, donde dedicaba dos de sus ciento veintiséis artículos a la educación de las mujeres, y contemplaba la creación de escuelas públicas para niñas. Pero el regreso del exilio del monarca Fernando VII dejó sin efecto el proyecto, que ni siquiera fue discutido<sup>3</sup>. En esencia, ese contenido se repetía en 1821 en el Reglamento General de Instrucción Pública:

Art. 120. «Se estableceran escuelas públicas en las que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar y, a las adultas, las labores propias del sexo».

Art. 121. «El Gobierno encargará a las Diputaciones provinciales que propongan el número de estas escuelas, los parajes en que deban situarse, como también su dotación y arreglo»<sup>4</sup>.

El citado ordenamiento legal ampliaba el currículo escolar, pues determinaba que además de las labores también aprendieran algunos conocimientos de lectura, escritura y aritmética, con lo cual comenzaron a introducirse materias que se compaginaban con el aprendizaje de los saberes domésticos. Con posterioridad, el Plan del Duque de Rivas de 1836<sup>5</sup> contemplaba la educación de ambos sexos, pero supeditaba la enseñanza femenina a la existencia de recursos. Al respecto, decía la legislación: «Se establecerán escuelas separadas para las niñas donde quiera que los recursos lo permitan, acomodando la enseñanza en estas escuelas a las correspon-

---

<sup>1</sup> M. QUINTANA, *Obras completas*. Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, vol. 19, 1952, p. 190. En el Informe se justificaba la exclusión de las mujeres de la instrucción pública: «La Junta entiende que, al contrario de la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica; que su enseñanza tiene más relaciones con la educación que con la instrucción propiamente dicha...».

<sup>2</sup> P. BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid, Síntesis, 2001, p. 42.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>4</sup> Reglamento General de Instrucción Pública, 1821. Título x. De la enseñanza de las mujeres.

<sup>5</sup> Plan General de Instrucción Pública, aprobado por Real Decreto de 4 de agosto de 1836. Capítulo III. Art. 21. De las escuelas de niñas.



dientes elementales y superiores de niños, pero con las modificaciones y en la forma conveniente al sexo». Más tarde, la administración solventó la problemática con el Plan Provisional de 21 de julio de 1838, desarrollando el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria<sup>6</sup>. Dicho Reglamento decía que los maestros debían añadir a su escuela una escuela separada para las niñas, y encargar a «sus mujeres unos y otros valiéndose de sirvientas idóneas [...] para servir útilmente una escuela de niñas no se necesitan grandes conocimientos [...] (el maestro prepararía a estas maestras) en horas que no son de escuela y en conferencias domésticas».

Hasta mediados del siglo, España no contó con una ley que regulara todo el sistema educativo. En 1857 se aprobó la primera Ley de Instrucción Pública española, conocida como Ley Moyano, que ratificó la reina Isabel II. Se inició con esta ley el proceso de escolarización femenina; sin embargo, no se modificaba el rol que tradicionalmente se le había asignado a las mujeres. Ciertamente, la educación de la mujer experimentó un ligero avance a partir de la promulgación de esta ley, aunque las defensas de la escolarización de las niñas se planteaban en consonancia con su futuro papel en el hogar y la maternidad. La Ley Moyano, que posteriormente sería la ley educativa de mayor duración del Estado español, estableció el currículo para las escuelas de instrucción primaria, contemplando la educación de las niñas. Dividía la primera enseñanza en dos niveles: elemental y superior. El programa escolar en las escuelas elementales se limitaba al aprendizaje de la religión, moral, labores propias de su sexo, las cuatro reglas de aritmética, lectura, escritura, elementos de gramática y ortografía. En la enseñanza primaria superior se ampliaban los saberes y se introducían nuevas materias, pero éstas quedaban vetadas para las niñas, que en su lugar se instruían en materias femeninas, pues las niñas aprendían a ser mujeres, esposas, madres y amas de casa desde la escuela<sup>7</sup>. En suma, diseñó un currículo específico y fijó la discriminación curricular<sup>8</sup>, estableciendo un elenco de materias femeninas, además de no garantizar idéntica preparación en las materias comunes, porque la formación de maestras y maestros también era diferenciada.

Además, la Ley explicitaba la obligatoriedad de mantener la separación entre niños y niñas<sup>9</sup>; únicamente en las escuelas incompletas se permitía la asistencia en una misma aula a niños y niñas, aunque con la separación debida, en régimen de coinstrucción, pues no se impartía una enseñanza coeducativa. La propia normativa se contraponía en la asignación de recursos, las discriminaciones curriculares y las

---

<sup>6</sup> Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria de 1838. Título VIII. Artículo 35. Sobre las escuelas para niñas decía lo siguiente: «El establecimiento de estas escuelas, su régimen y gobierno, provisión de maestras, etc., serán objeto de un decreto especial [...] Entre tanto continuarán las escuelas públicas de niñas existentes en los diferentes pueblos de la Monarquía, bajo la inspección de las comisiones de mejorar y aumentar esta especie de establecimientos de la mayor importancia».

<sup>7</sup> P. BALLARÍN DOMINGO, «La construcción de un modelo educativo de 'utilidad doméstica'», en G. DUBY y M. PERROT (dirs.), *Historia de las mujeres*, vol. IV, Madrid, Taurus, 2000, p. 628.

<sup>8</sup> P. BALLARÍN DOMINGO, *La educación de las mujeres*, p. 46.

<sup>9</sup> C. BRULLET y M. SUBIRATS, *La coeducación*. Madrid, MEC, 1990, p. 11.

recomendaciones educativas. Desde el gobierno se dictaban disposiciones y redactaba la normativa para atender la instrucción pública española, pero se recortaba el programa para las niñas. Hubo poco interés en instruir a las mujeres, porque se consideraba que el desarrollo de la inteligencia se contraponía con la feminidad. Se les exigía ser virtuosas, y para ello se les educaba en una serie de códigos morales que nada tenían que ver con una instrucción letrada. Por esta causa, las mujeres se incorporaron lenta y paulatinamente al mundo de los conocimientos científicos, porque la educación moral y el cultivo intelectual eran cuestiones antagónicas.

El contexto de la España decimonónica sirvió para mantener destinos distintos para mujeres y hombres, y en función de las diferencias de género mantener una educación segregada. A pesar de los movimientos de renovación pedagógica y la circulación de las ideas de los liberales europeos, las innovaciones teóricas contribuyeron poco a la escolarización de las mujeres. Ni siquiera el krausismo y la Institución Libre de Enseñanza consiguieron erradicar los planteamientos androcéntricos y propulsar la educación femenina, si bien lograron abrir el debate y cuestionar el panorama de las mujeres. Aunque sus ideas calaron entre los círculos más progresistas y aparecieron escritos a favor de la educación de las mujeres, mezclando la modernidad con la tradición, no cuestionaban su rol ni rompían con los estereotipos. Dentro de aquel orden se oyeron voces como la de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán, denunciando la educación que recibían las mujeres y el proceso de amoldamiento al modelo propuesto a través de la pasividad y la sumisión.

## 2. REALIDAD EDUCATIVA EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

En los albores del siglo xx, las mujeres españolas estaban confinadas al espacio que les reservó la sociedad; su marginación provocó que vivieran en la «penumbra» y que sus cualidades intelectuales no fueran reconocidas ni estimadas, de forma que la educación presentaba grandes precariedades y vacíos. Se les permitía aprender a leer y escribir, aritmética, bordados y costura, a veces música y pintura, así como entretenerse con oportunas lecturas. Pero no todas accedían a la escuela elemental; aprendían con su madre, u otras mujeres de su familia. En las clases populares las instruían en los quehaceres domésticos, de cuyas actividades comenzaban a hacerse cargo desde edad temprana. Entre 1900 y 1910, el analfabetismo femenino se mantuvo en cotas superiores al 80%, cifra que variaba dependiendo de las regiones. Así, por ejemplo, Murcia, Galicia, Canarias junto con la actual Castilla-La Mancha, ostentaban los índices más elevados. En la década siguiente el número de analfabetas continuó siendo alto, aunque a tenor de los datos disponibles se apreciaba una reducción. El Anuario Estadístico de 1919<sup>10</sup> registró cifras que se acercaban al 75% de analfabetas. La segregación escolar resultó mucho más acusada en las

---

<sup>10</sup> Fuente: INE, Anuario Estadístico de España, año 1919.



zonas periféricas del Estado español, porque la red escolar era insuficiente. Además, en muchos pueblos se desconocía la escuela, y los problemas de comunicaciones junto al caciquismo acentuaban las dificultades. Se ofertaba un currículo fragmentado —según disponía la normativa oficial— que en la mayoría de las ocasiones no se impartía, reduciéndose la formación de las niñas y jóvenes a labores y doctrina cristiana.

A comienzos de siglo, con la ley Moyano en vigor, se realizaron algunas modificaciones en la normativa. Así, el Real Decreto de 26 de octubre de 1901 unificó los programas escolares para niños y niñas. Más tarde, la Ley de 23 de junio de 1909 estableció la obligatoriedad de la Enseñanza primaria hasta los doce años, ampliando en tres años el periodo inicial fijado por la mencionada ley. Igualmente, desde instancias oficiales, se instauró la enseñanza mixta por Real Decreto de 26 de octubre de 1909<sup>11</sup>, de manera que se dio el visto bueno a la coeducación, aunque tuvo muchos detractores que desaconsejaban la asistencia conjunta a las aulas escolares de niños y niñas. Ante las resistencias, su aplicación fue muy restringida; solamente los sectores más progresistas la pusieron en práctica. A pesar de que en 1901 se fundó en Barcelona la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, protagonista de la coeducación de sexos y clases sociales que se secundó en algunos lugares, no obtuvo los resultados proyectados.

El advenimiento de la Segunda República condujo a la modernización de antiguas estructuras, supuso una serie de cambios y generó otras expectativas<sup>12</sup>. Se apreciaron mejoras educativas, producto de la presencia de los maestros en la gestión pública y de una mayor inversión educativa. Este hecho se reflejó en el descenso de las tasas de analfabetismo, estando la escolarización en torno al 40%, cifra que se mantuvo hasta la década de 1950. La Constitución de 1931 fijó la igualdad entre hombres y mujeres, al tiempo que eliminó barreras discriminatorias. La legislación rompió con moldes tradicionales pero mantuvo el modelo educativo subordinado y no cuestionó el sexismo, es decir, que la realidad no se transformó ni resolvió las diferencias ni la división de esferas y roles. La pedagogía republicana adoptaba otros matices cuando se trataba de las niñas. Se hallaba presente el tema de la madre educadora y en los aprendizajes escolares no se sustrajo a las niñas de sus obligaciones familiares. En 1932 el Ministro de Instrucción Pública, Fernando de los Ríos presentó a las Cortes su proyecto de Ley de Bases para la primera y segunda enseñanza. En él dividió la enseñanza en tres niveles, sin hacer referencia al sexo: maternales (2-5 años), párvulos (5-8 años) y primaria (8-14 años). En la Base 20 añadía lo siguiente: «Los pequeños distinguos entre el hacer escolar de una escuela de niños o de niñas no justifican en modo alguno la distinción entre los encargados de regentarlos, máxime cuando las ventajas de la coeducación están por encima de todas esas menudencias».

---

<sup>11</sup> Por Real Decreto de 25 de febrero de 1911 se establecía la enseñanza mixta a fin de graduar la enseñanza.

<sup>12</sup> P. BALLARÍN, *La educación de las mujeres*, pp. 104-105.

Desde una dimensión progresista, condenaba la «pedagogía de la sacristía». Su programa laico provocó la postura de radicalización de la Iglesia incluso con pastorales beligerantes, acusándose a la república de anticristiana. Así, para neutralizar la situación, en el bienio siguiente se experimentó un viraje a favor de los estamentos tradicionales y se frenaron las realizaciones educativas interfiriendo en la política educativa del bienio progresista, de manera que durante el gobierno Radical-Cedista (1933-1935) se anuló la coeducación, acabándose con cualquier iniciativa coeducadora en la enseñanza primaria. Los avances experimentados quedaron sin efecto, y la normativa fue reordenada acoplándose a los grupos conservadores. A pesar de los desvelos por la escuela y por los maestros, se mantuvieron rutinas pedagógicas y no se regularon contenidos ni currículum. Los republicanos tuvieron poco tiempo para transformar la educación. Los presagios de la legislación republicana y los movimientos renovadores de educación pronto vieron truncados sus proyectos con el golpe de estado, la guerra «incivil» y la dictadura militar. Durante la contienda, mientras se extendía la contra-escuela y la educación nacionalsindicalista, en las zonas republicanas se modificaron los objetivos. En aquel contexto primaba instruir para la revolución, la cultura de combate y una enseñanza beligerante.

### 3. LA REEDUCACIÓN EN EL FRANQUISMO

El orden político que se instauró en España tras la Guerra Civil marcó los destinos de hombres y mujeres, segregando roles y asignando comportamientos estereotipados a uno y otro sexo. Todos los estamentos culturales, políticos y educativos establecieron que la misión de la mujer española de la posguerra se hallaba en el hogar. La ideología defendida por la Falange sintetizada en el nacionalcatolicismo<sup>13</sup> fijó la función de las mujeres en ser esposas y madres, dada su capacidad natural de abnegación y sumisión. Este ideario se propagó en todos los centros educativos y se reforzó a través de asignaturas específicas de las que se encargaba la Sección Femenina de Falange. El transfondo ideológico del trabajo doméstico y los ideales de feminidad se sustentaban en los valores de la sociedad patriarcal, que marginaba a las mujeres del mundo social confinándolas al hogar. Los valores del Estado franquista sobre los que se asentaba la sociedad española eran de carácter tradicional: autoridad patriarcal, estructura jerárquica y trabajo doméstico. La familia se articulaba en torno al matrimonio y a su función procreadora. La mujer estaba subordinada al hombre, que ocupaba por ley natural un rango superior en la familia<sup>14</sup>. El franquismo reforzó la desigualdad de género, la separación de roles y las diferencias curriculares

---

<sup>13</sup> J. MUÑOZ, «El franquismo, un fascismo a la española». *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 3 (1976), p. 8.

<sup>14</sup> P. FOLGUERAS CRESPO, «El franquismo. El retorno a la esfera privada (1939-1975)», en J. BUSTILLO CUESTA (dir.), *Historia de las mujeres en España*, Instituto de la Mujer, Madrid, Editorial Síntesis, 1997, p. 527.



con el aprendizaje de materias femeninas, confinando la función de las mujeres al espacio doméstico. En la vida cotidiana los valores estaban impregnados de catolicismo, jerarquía y puritanismo<sup>15</sup>. La Iglesia Católica fue la gran aliada del régimen<sup>16</sup> e intervino en la educación y en el contexto familiar. De este modo, fijó las relaciones genéricas y mantuvo en base a su origen divino la diferenciación entre hombres y mujeres, considerando la superioridad física e intelectual masculina<sup>17</sup>. Igualmente les asignaba roles distintos, prefijando una serie de conductas estereotipadas, aunque mantenía que tanto hombres como mujeres poseían cualidades propias pero a la vez complementarias. Así, en los hombres resaltaban las facultades mentales y en las mujeres las facultades afectivas.

Desde 1936 el gobierno franquista legisló varias medidas educativas, reprobando y anulando las disposiciones republicanas. Por el decreto de 23 de septiembre de 1936, prohibió la coeducación, medida que afectó tanto al alumnado como al profesorado, estableciéndose la educación diferenciada para niños y niñas. El celo era tal que se creó un cuerpo de Inspectores y de Inspectoras, según se tratara de escuelas de niños o de niñas. Seis años más tarde de finalizar la contienda, se promulgó la Ley de Enseñanza Primaria<sup>18</sup>. Se trataba de una ley amplia, compuesta por ciento quince artículos, en la que primaba el objetivo patriota y católico. La formación de la mujer quedaba explicitada claramente en el artículo 11 de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945<sup>19</sup>. El citado artículo expresaba que: «La educación primaria femenina prepara especialmente para la vida del hogar, artesanía e industria domésticas». La Base IV refería las materias: «Enseñanzas del hogar y labores femeninas con iniciación a las pequeñas industrias domésticas para las niñas». El aprendizaje era muy limitado: lectura, escritura, caligrafía, aritmética, geometría, geografía e historia, religión, formación del espíritu nacional y enseñanzas del hogar. En buena parte de las escuelas se impartía el programa fragmentado, y no todas las niñas cumplían la escolaridad completa. Tanto el currículo como la escolarización eran de tipo sexista y respondían a los esquemas pedagógicos del régimen autoritario. Así lo establecía la Ley de 17 de julio de 1945 sobre educación Primaria, de aplicación en todo el Estado. En el Título I, artículo 14, decía: «Separación de sexos.- El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria».

<sup>15</sup> P. PRESTON, *La Guerra Civil Española*. Barcelona, Plaza & Janés, 2000, p. 159.

<sup>16</sup> J. ROCA I GIRONA, «Algunos elementos constitutivos del discurso dominante sobre la mujer en la posguerra española», en VVAA, *Las mujeres y la Guerra Civil Española*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1991, p. 304.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 305.

<sup>18</sup> Ley aprobada por las Cortes el 14 de julio de 1945. Firmada por Franco el 17 de julio y publicada en el *Boletín Oficial del Estado* el 18 de julio de 1945.

<sup>19</sup> F. GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, «La educación de la mujer en la ley de enseñanza primaria de 1945», en VVAA, *Mujer y Educación en España*. Actas VI Coloquio de Historia de la Educación, Universidad de Santiago, 1990, pp. 449-453.

No obstante, la segregación del currículo escolar se fijó en 1941<sup>20</sup>. El modelo de educación primaria marcaba los principios legales en cuanto a la formación de las nuevas generaciones<sup>21</sup>. En relación al nuevo ordenamiento político, el 28 de diciembre de 1940 el gobierno decretó la obligatoriedad del aprendizaje de las enseñanzas del hogar para todas las jóvenes españolas. Al margen del sistema educativo, en 1940 se organizó el Servicio Social a través del cual se impartían estas enseñanzas a todas las jóvenes en los centros de la Sección Femenina<sup>22</sup>. En definitiva, el adoctrinamiento ideológico se efectuó a través del Servicio Social obligatorio para todas las mujeres, al igual que las disciplinas de Educación Física, Formación Política y Enseñanzas del Hogar. Además, en los centros propios destinados a la juventud femenina, tales como las Escuelas Hogar, también incidían en las cuestiones de orden religioso, cultural y preparación para la vida del hogar. En la enseñanza de las niñas tenía que brillar la feminidad<sup>23</sup>; por este motivo las asignaturas de hogar eran obligatorias en primaria, secundaria y magisterio. La ideologización de la enseñanza se manifestó proclive a diferenciar el aprendizaje en razón del sexo. Toda la normativa insistía en la segregación de niños y niñas, incluso desde las altas esferas pedagógicas se incidía en acentuar las diferencias:

Hasta aquí la escuela de niñas era una especie de calco de los propósitos, las actividades y los anhelos de la escuela de niños. Hay que cerrar contra un igualitarismo didáctico y, en general, educativo, que pugna con la naturaleza. Debemos desvelarnos por hacer una escuela netamente femenina, en la que las facetas encaminadas a la formación específica de la futura mujer dejen de ser algo yuxtapuesto a un cuerpo de tareas idéntico al que llevan las escuelas de chicos (Cuestionarios, 1953)<sup>24</sup>.

Los saberes y las normas mantenían la exclusión y la cultura subalterna. La modernización didáctico-pedagógica introducía innovaciones en la praxis, pero no rompía las rutinas y las inercias de una escuela apegada a la tradición. El modelo de mujer que pretendía el gobierno era asumido por los colegios privados, sobre todo religiosos, que representan los intereses de las clases dominantes. Se modelaba desde la escuela según un modelo pre-establecido de esposa y madre sumisa, señora educada y de buenos modales, pero no muy instruida, veladora de unos valores que garantizan la pervivencia del régimen.

---

<sup>20</sup> BOE, 18 de octubre de 1941. Orden ministerial del 16 de octubre de 1941.

<sup>21</sup>A. MAYORDOMO y J.M. FERNÁNDEZ SORIA, *Vencer y convencer*. Valencia, Universitat de València, 1993, pp. 148-149.

<sup>22</sup> P. FOLGUERA CRESPO, *op. cit.*, p. 535.

<sup>23</sup> Orden-circular sobre educación de las niñas, de 5 de mayo de 1938, firmada por Romualdo Toledo, jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza.

<sup>24</sup> MEN. Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria. Madrid, MEN, 1953. Los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1953, los primeros que se registraron en nuestra historia escolar, se realizaron bajo la influencia de Adolfo Maíllo, destacado pedagogo e inspector de primera enseñanza y primer director del Centro de Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) y fundador de la revista *Vida Escolar*.



En el tardofranquismo el problema de la universalización de la enseñanza elemental no se logró. Hubo que esperar hasta las últimas décadas del siglo XX. En 1956 la escolarización de las niñas se situaba en el orden del 50,48%; el sistema niveló en cifras la participación femenina, mejoró la asistencia por el mayor interés social por la escuela. Sin embargo, la modernización y universalización de la enseñanza básica no llegó hasta la generalización de la Ley General de Educación (1970); el panorama seguía marcado por las fuertes desigualdades y el sexismo. La Ley de 1945 se sustituyó por la Ley de Educación Primaria de 1965<sup>25</sup>, pero no modificó la anterior ni aportó cambios fundamentales. La escuela mixta seguía no estando autorizada; regía la segregación escolar siempre tamizada por el modelo masculino, salvo excepciones: se permitía cuando el núcleo de población y las posibilidades de transporte no permitieran reunir un grupo superior a treinta niños de seis años o más edad. Los artículos 14 y 20 prescribían la separación de sexos y delimitaban los casos: «En la enseñanza primaria se observará el régimen de separación de sexos, con la excepción que ser establezcan en Leyes y Reglamentos» (Art. 14); «De niños, de niñas y mixta.- Las escuelas de párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita la división por sexos, y estaría siempre regulada por Maestras» (Art. 20). El nuevo marco legislativo ampliaba la escolaridad y el programa escolar, pero no variaba sustancialmente su estructura, pues la educación continuó siendo un tema subsidiario, aunque sí se reestructuró la formación de las maestras en base a esta ley, y mejoró su currículo académico (Plan 1967). La Ley de Educación Primaria de 1965 se mantuvo vigente hasta 1970, cuando se dictó una nueva normativa escolar, conocida como Ley Villar o Ley General de Educación, que establecía la coeducación y unificaba el currículo.

#### 4. DE MUJERES HOGAREÑAS A MUJERES TRABAJADORAS. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA TODOS

En las dos últimas décadas de la España franquista, el estado autárquico evoluciona y el gobierno se interesa por mejorar el nivel cultural del país, preocupándose por la educación como forma de progreso económico. De esta manera se planteaba una «educación para todos», incluyendo también a las mujeres, porque se consideraba la posibilidad de integrarlas en el sistema productivo y el Libro Blanco de la Educación observaba que uno de los errores era la poca participación femenina<sup>26</sup>. Había que potenciar la educación de las mujeres y prepararlas para que fueran

---

<sup>25</sup> Ley de Educación Primaria, 21-XII-1965. *BOE*, 23-XII-1965.

<sup>26</sup> VVAA, *Libro Blanco. La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, MEC, 1969. S.L. Romero y A. Miguel, *El capital humano: ideas para una planificación social de la enseñanza*. Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1969.

más eficaces<sup>27</sup>. El Ministerio de Educación y Ciencia, con el ministro José Luis Villar Palasí al frente, articuló una ley<sup>28</sup> que significaba una amplia transformación en los esquemas ideológicos: democratizar la enseñanza, igualdad de oportunidades, coeducación (más bien coinstrucción), más educación para las mujeres, introducción de las mujeres en el mercado laboral. No obstante, su planteamiento era un tanto ambiguo: no cuestionaba los valores tradicionales ni el rol hogareño<sup>29</sup>; promulgaba una educación diferenciada por sexos, porque el modelo tecnocrático no abordó la coeducación<sup>30</sup>:

El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aun cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es, en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico<sup>31</sup>.

La educación igual para todos, sin discriminación, atendía más al «principio de integración social a través de la escuela»<sup>32</sup> que a la sexual, aunque no se trataba realmente de una educación igualitaria, porque mantenía diferencias de acuerdo al sexo, y así lo recogen los artículos 17 y 27. En la normativa hay cierta contradicción: pervive el discurso de la domesticidad<sup>33</sup>, aunque es cierto que se extiende la escolaridad y el número de mujeres que trabajan fuera de casa, pero continúa siendo prioritaria la función de madre y esposa<sup>34</sup>. No obstante, la enseñanza primaria amplió el periodo de formación, cambió su denominación por el de Enseñanza General Básica (EGB), y todos<sup>35</sup> tenían derecho a la educación<sup>36</sup>: «La Enseñanza General

---

<sup>27</sup> J. ALBERDI, «La educación de la mujer en España», en BORREGUERO *et al.*, (dirs.), *La mujer española: de la tradición a la modernidad*, Madrid, Tecnos, 1986, p. 71; J. CARBAJO VÁZQUEZ, «Mujeres y educación», en J. BUSTILLO CUESTA (dir.): *Historia de las mujeres en España, Siglo XX*. Madrid, Instituto de la Mujer, 2003, p. 223.

<sup>28</sup> VVAA, *Libro Blanco. La educación en España. Bases para una política educativa*.

<sup>29</sup> J. ALBERDI, *op. cit.*, p. 71.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 71; FOESA, *Informe sociológico sobre la situación social de España*, 1975. Madrid, Euroamérica, 1976, p. 201.

<sup>31</sup> VVAA, *Libro Blanco. La educación en España. Bases para una política educativa*, p. 123. Cfr. por Ballarín Domingo.

<sup>32</sup> M. PUELLES BENÍTEZ, *Educación e ideología en la España contemporánea*, p. 421.

<sup>33</sup> J. CARBAJO VÁZQUEZ, «Mujeres y educación», p. 225.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> VVAA, *Libro Blanco. La educación en España. Bases para una política educativa*. En sus principios fundamentales recogía: «Todo español tendrá derecho a recibir una educación general básica, e igual oportunidad para el acceso a los estudios posteriores y a la permanencia en los mismos, en función exclusivamente de su capacidad y vocación».

<sup>36</sup> MEC, *Educación General Básica: Nueva Orientación*, p. 15.





Básica tiene por finalidad proporcionar una formación humana y científica, fundamentalmente igual para todos, adaptada a las aptitudes y diferencias individuales y adecuada a la sociedad de nuestro tiempo. El dinamismo de la sociedad actual, caracterizada fundamentalmente por un ritmo acelerado de cambio, exige adaptación y creatividad». Sin duda, una mayor cobertura educativa extendida a todos los sectores que no suprimió la discriminación, porque reproducía las profundas diferencias y características de una sociedad jerárquica y desigual, como lo era la sociedad española. Las dos etapas en las que se dividió la enseñanza no contemplaban las diferencias de sexos: si bien notaban las peculiaridades personales, en todo el discurso dominaba el modelo masculino<sup>37</sup>. Se estableció la pedagogía diferencial para las alumnas, reafirmandose las diferencias en base a su capacidad para los estudios, a pesar de la supuesta igualdad educativa. Nada se dijo sobre la coeducación, con lo cual se mantenía en esencia todo el entramado sexista, que no se apartaba de la visión tradicional, amparado en el rol doméstico de las mujeres: «Sin prejuicio de la igualdad fundamental de la educación para todos, alumnos y alumnas, en el proceso total de la escolaridad, la formación de la niña, la adolescente, la joven y la mujer tendrá en cuenta sus características específicas para acomodar a ellas las intervenciones educativas, especialmente en lo que se refiere a las aptitudes estéticas y a su futuro papel en la familia y en la sociedad»<sup>38</sup>.

La Ley General de Educación unificó el currículo académico y desaparecieron de los programas de las Enseñanzas del Hogar, específicas para las alumnas, y hasta entonces consideradas imprescindibles para la misión que estaban llamadas a desempeñar en la vida<sup>39</sup>, porque primaba su papel en la familia y las cuestiones domésticas continuaron siendo propias de las mujeres, aunque ahora aquellas actividades construidas como femeninas quedaron depreciadas en el currículo formativo<sup>40</sup>. Las tareas domésticas resultaban devaluadas, catalogadas como tareas sencillas que no requerían aprendizaje ni precisaban de una preparación, pues se aprenden con la práctica. Además, como actividades infravaloradas, no se reconocen socialmente; se subestima su importancia y tienden a ocultarse<sup>41</sup>. Las actividades desempeñadas en el hogar no eran reconocidas y quedaban, por tanto, devaluadas con el carácter de prestación obligatoria y gratuita. De este modo, la escuela contribuyó a reproducir desigualdades, manteniendo de forma sutil los roles sexistas, porque la educación ignoró los valores femeninos y tampoco consideró las experiencias de las mujeres<sup>42</sup>, con lo cual se ha depreciado lo doméstico y las actividades tradicionalmente femeninas. No obstante, es cierto que de la aplicación de la Ley General de

---

<sup>37</sup> VVAA, *Libro Blanco. La educación en España. Bases para una política educativa*, p. 123.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 234.

<sup>39</sup> *Ibidem*. P. BALLARÍN DOMINGO, *op. cit.*, p. 137.

<sup>40</sup> *Ibidem*, p.138.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p.138.

<sup>42</sup> M.A. SANTOS GUERRA, *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, Grao, 2000, pp. 53-69.

Educación se generalizó el sistema educativo y se igualó la matrícula escolar hacia la mitad de la década de los años setenta del pasado siglo.

## 5. OTROS HORIZONTES, EL TRÁNSITO A LA IGUALDAD

Tal como venimos haciendo referencia, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (1970), se fue generalizando la escuela mixta en España, al tiempo que se propugnó la igualdad de oportunidades educativas para el alumnado de distinto sexo, unificándose los programas educativos. De la segregación escolar se pasó a la incorporación del currículum masculino, porque el currículo no integró elementos básicos de ambos sexos para su formación; y aunque se produce un importante incremento de matrícula femenina, ésta se incorporaba a un programa educativo que mantenía diferencias de género<sup>43</sup>. La coeducación no fue un tema prioritario para el gobierno ni un reclamo social, si exceptuamos los grupos de renovación pedagógica y los movimientos de mujeres. El debate se postergó porque la enseñanza pasó a ser mixta y el currículo se había unificado, pero el hecho de que niños y niñas asistieran conjuntamente a las aulas no implicaba la igualdad en la práctica curricular y educativa. Con esta normativa no desapareció la discriminación, pues en la estructura curricular se observaban sesgos de género: las mujeres están ausentes en los libros de texto y materiales curriculares. Unas diferencias de género que se apreciaban en las instituciones educativas, en los libros de textos, actividades, profesorado y alumnado, todos confluyendo con sus imaginarios y experiencias al proceso homogeneizador de la educación. Es decir, que continuaba operando el currículo oculto, con un conjunto de prácticas que no están explicitadas pero que forman parte de los hábitos de la docencia, tanto en lo que respecta a la atención del alumnado como de observaciones, valoraciones, actitudes del profesorado. La enseñanza recortaba posibilidades, no era plural ni respetaba identidades, intentaba ritualizar saberes y conductas uniformando a ambos sexos.

Con la desaparición del dictador, se inició el proceso de transición democrática que supuso la modificación de las antiguas estructuras, la reforma política y la elaboración de la Constitución de 1978, que legitimó el nuevo régimen político, al tiempo que reconocía la igualdad jurídica y educativa, favoreciendo la integración de las mujeres. Instaurada la democracia, el sistema educativo fue revisado y adaptado a las nuevas exigencias sociales<sup>44</sup>. En el nuevo marco jurídico no se superaron las diferencias; convivían de hecho las desigualdades en todos los ámbitos de la vida española. Ante la necesidad de una reforma estructural en el sistema educativo, para incorporar los avances y cambios experimentados, el gobierno tuvo que afrontar la

---

<sup>43</sup> P. BALLARÍN DOMINGO, *op. cit.*, p. 136.

<sup>44</sup> Vid. M. BARÓ PAZOS, *El principio de igualdad en la Constitución Española*. Tomo I, Madrid, Servicio Jurídico del Estado, 1991.



reforma, motivo por el cual elaboró una nueva Ley. La restauración democrática y la política de consenso se interesaron por la educación pública, sin desatender la privada. José María Maravall, primer ministro de Educación y Ciencia del gobierno socialista, planteó la reforma de la educación y su acción condujo a la promulgación de la LOGSE. La nueva política aconsejaba adaptar la normativa escolar considerando: «La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas»<sup>45</sup>. El nuevo marco legislativo, la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo<sup>46</sup>, reconocía —por primera vez en la legislación española— la discriminación educativa en orden al sexo, al tiempo que estableció el principio de no discriminación, fijando la igualdad entre sexos. Los diseños curriculares recogieron las orientaciones, los objetivos, contenidos y la metodología para la aplicación de la coeducación<sup>47</sup>. En el párrafo segundo dice:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad<sup>48</sup>.

A lo largo de la ley hay diversas indicaciones para corregir las desigualdades en la orientación profesional<sup>49</sup>. Además del empleo del lenguaje y los materiales curriculares, abusando del genérico masculino, la mayor dificultad estriba en los estereotipos y en las creencias construidas. El sistema educativo democrático supuso grandes cambios porque rompió la uniformidad anterior, estableció la secularización de la enseñanza, la descentralización y democratización. Pero los avances y transformaciones no incluyeron la revisión del sexismo y la jerarquización, así como la enseñanza mixta no significó una práctica de coeducación.

## 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Siguiendo la trayectoria del sistema educativo, nos aproximamos a los modos de entender las funciones de uno y otro sexo en la sociedad. A lo largo de la

<sup>45</sup> LOGSE, Título Preliminar. Artículo 2- 3.c

<sup>46</sup> LOGSE, 3 de octubre de 1990.

<sup>47</sup> BOE, 15 de octubre de 1990. Preámbulo, párrafo segundo de la LOGSE (3 de octubre de 1990).

<sup>48</sup> LOGSE: BOE. Madrid, 15 de octubre de 1990. Preámbulo.

<sup>49</sup> LOGSE. Artículo 60 del Título 4º. Con respecto a la orientación profesional dice lo siguiente: «Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones...».

historia de la educación española, observamos cómo la legislación marcó las diferencias entre las niñas y los niños, ofreciendo un currículo segregado en función del sexo. Legitimó la obligatoriedad de la educación haciéndose eco de la tradición. Invirtió esfuerzos en justificar y argumentar las diferencias basadas en una construcción cultural que trataba de explicar como razones sociales y culturales inamovibles, donde tenía un fuerte peso la moral; de manera que desde la escuela las niñas aprendían a ser mujeres.

El proceso educativo partía del modelo hegemónico y androcéntrico; no ha sido plural ni ha respetado identidades. Ritualizando saberes, uniformando sexos y proyectando imaginarios y experiencias —al tiempo que se fabrican y reproducen estereotipos—, recortando posibilidades a las niñas con visibles e invisibles artimañas sexistas. Desde la Ley Moyano (1857) hasta la Ley General de Educación (1970), no se fijó la igualdad curricular entre ambos sexos; con ella desaparecieron las llamadas «materias del hogar» de la formación académica de las alumnas, pero no las diferencias. Cuando se reconoció la capacidad intelectual de las mujeres para el ejercicio profesional de determinadas actividades, se realizó en función de los intereses políticos o económicos, en el sentido de rentabilizar su dedicación, pero no para elevar su consideración como persona. La paulatina modernización de la escuela y la inclusión de nuevos saberes en los programas mejoraron notablemente la formación de las mujeres, pero no las liberaron de los estereotipos, y en la práctica continuó imperando el sexismo. La infraescolaridad y la segregación de las niñas reflejaban también planes de estudio sexistas para las maestras, pues las leyes educativas complementaban la formación de maestras, diseñando programas acordes con los objetivos de la escuela primaria.

La escolarización favorecía a los hombres, y aunque las tasas de alfabetización eran desiguales según sexo, se aprecian diferencias entre la España agraria y la industrial con cierto avance en las zonas industrializadas; incluso puede realizarse una correlación entre pobreza y analfabetismo. La tasa de analfabetismo femenino era más elevada que la que registraba la población masculina, una de las razones la justificaba el mayor número de escuelas para niños que para niñas. El despegue económico y el aumento en la inversión educativa condujeron a la extensión de la escolaridad y de plazas escolares, pero no resolvió las desigualdades.

Es cierto que la Ley General de Educación ha sido un instrumento de desarrollo, y ha influido en la extensión de la educación a todas las niñas —eliminando algunas de las barreras que impedían su promoción, es decir, allanando los obstáculos que generaban su marginación—, aunque no plenamente en la igualdad. No obstante, con la entrada en vigor de esta normativa, no se suprimieron las desigualdades, toda vez que mantenía una tendencia coeducativa segregadora y las niñas se sumaban al currículo masculino. Cabe hacer notar que con la intención de propiciar la igualdad se generalizó el currículo masculino, quedando patente el desequilibrio entre los sexos; ellas han tenido que incorporarse sin verse representadas, pues la legislación no resolvió las desigualdades porque la inclusión había ignorado sus diferencias.

Tras la instauración democrática se han producido transformaciones importantes en todas las esferas de la vida de las mujeres españolas. Se trata de un



progresivo avance que tiene relación con los avances experimentados por las mujeres en el conjunto del sistema social. Desde el inicio de la democracia las nuevas generaciones han tenido más oportunidades de formación que sus progenitoras y unas expectativas más amplias y fuera del círculo doméstico, si bien la educación no ha logrado superar las barreras invisibles que continúan frenando la igualdad. No obstante, la primera vez que la legislación española reconoció la discriminación educativa fue en 1990 con la LOGSE, y estableció para subsanarla los principios de igualdad de oportunidades. Explicitó el principio de no discriminación en razón del sexo y lo recogió en los diseños curriculares. Pero el sistema educativo esconde artimañas sexistas, y es preciso deconstruir todos los esquemas culturales «prefabricados» que excluyen y marginan a las mujeres, para afrontar desde la diversidad las múltiples situaciones.

Por otra parte, los movimientos de mujeres y los grupos de renovación pedagógica, con sus acciones, han propiciado cambios importantes. Muchas voces femeninas han reclamado igualdad; sabemos sólo de la posición de un puñado de ellas. Sin embargo, desde el prisma de la invisibilidad, hubo quehacer y lucha entre las mujeres anónimas y, con toda probabilidad, muchas comprometidas se significaron en la actividad diaria, en abrir espacios inimaginados y sortear obstáculos, aunque la historia no haya dado cuenta de ello porque los medios de difusión no estuvieron a su alcance y porque tampoco recibieron el apoyo necesario para salir de la penumbra. El pasado nos ha legado muchos prejuicios y estereotipos transmitidos culturalmente a través de la educación, y han llegado al presente afectando tanto a las mujeres como a los hombres. La educación y la sociedad actual tienen poco que ver con la de ayer; sin embargo, a pesar de las transformaciones educativas y las disposiciones normativas, no se ha logrado romper con todas las barreras invisibles que aún impiden la igualdad plena, porque el tratamiento de la educación en su aplicación depende —igual que ha dependido en todos los tiempos— del interés que le otorguen los poderes y gestores públicos.