



Universidad de Valladolid

**Máster en Estudios Feministas
e Intervención para la Igualdad**

Facultad de Educación de Palencia

**Mujeres y coeducación en la España
democrática
(1974-2024)**

Alumna: Rebeca Arniella Casar

Tutora: María del Henar Gallego Franco

Curso 2023 - 2024

RESUMEN

La necesidad de dar una educación a las mujeres ha estado, durante mucho tiempo, en entredicho. Tuvieron que pasar muchos años desde que se decretó la obligatoriedad de la educación para los hombres, para que esto mismo se hiciese extensible a las mujeres. Una vez alcanzado este derecho, éstas se vieron obligadas a reclamar una educación en los mismos términos de calidad que los varones, lo cual derivó en el establecimiento de la escuela mixta en nuestro país. Sin embargo, esto no acabó con la discriminación de niñas y mujeres en la escuela.

Diferentes estudios pusieron sobre la mesa la necesidad de tomar medidas para acabar con las desigualdades en un sistema androcéntrico, que centra la educación de niños y niñas en un modelo basado en la cultura masculina.

Este trabajo pretende hacer un breve análisis de todos los avances con respecto a la coeducación en materia legislativa en España durante los años de democracia, para ser conscientes de dónde venimos, a dónde vamos, y a dónde queremos llegar.

Palabras clave: *género, educación, igualdad, legislación, coeducación.*

ABSTRACT

The need to educate women has been in question for a long time. Many years had to be passed from the decree of the mandatory education for men until the decree of the mandatory education also for women. Once this right was achieved, they were had to demand an education in the same terms of quality as men, which led to the establishment of the mixed school in our country. However, this did not end discrimination against girls and women at school.

Different studies lay on the table the need to take measures to end inequalities in an androcentric system, which focuses the education of boys and girls on a model based on a masculine culture.

This work aims to make a brief analysis of all the advances regarding coeducation in legislative matters in our country during the years of democracy, to be aware of where we come from, where we are going, and where we want to go.

Key words: *gender, education, equality, legislation, coeducation.*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS Y MARCO METODOLÓGICO	6
3. MARCO CONCEPTUAL	6
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
4.1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE COEDUCACIÓN	9
4.2. MARCO LEGAL. LEGISLACIÓN ESTATAL Y AUTONÓMICA	11
4.3. MODELOS DE ESCUELA COEDUCATIVA E INDICADORES DE LOGRO DE UN PROYECTO O PROGRAMA COEDUCATIVO	13
5. ANTECEDENTES HISTÓRICOS	15
6. EVOLUCIÓN DE LA COEDUCACIÓN EN LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA	24
6.1. PRIMEROS AÑOS DE DEMOCRACIA	24
6.2. UNA NUEVA FORMA DE ENTENDER LA COEDUCACIÓN	28
6.3. LAS LEYES EDUCATIVAS QUE APOSTARON POR LA COEDUCACIÓN	31
6.4. ¿EN QUÉ DIRECCIÓN VAMOS?	35
7. CONCLUSIONES	39
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

1. INTRODUCCIÓN

Las desigualdades de género son objeto de estudio, en los últimos años, desde diversos campos de investigación. La lucha feminista se ha encargado de reclamar medidas y acciones que acaben con esas desigualdades. Para ello, ha ido evolucionando al mismo tiempo que lo han hecho las sociedades modernas, y aquellos reclamos que hacían las primeras feministas, mucho antes incluso de que este movimiento tuviese un nombre, nos parecen hoy insuficientes. Y no es que les restemos valor, porque gracias a todos esos pequeños y grandes pasos estamos hoy donde estamos. Sin embargo, una vez alcanzados algunos logros y probada la insuficiencia de muchos de ellos para solucionar los problemas de las mujeres actuales, las luchas feministas se volvieron a “activar” una y otra vez para alcanzar la siguiente meta.

Sin ir más lejos, en la segunda mitad del siglo XIX, cuando surge la Primera Ola del Feminismo, las mujeres comenzaron a reclamar su acceso al ámbito público, anteriormente acaparado por los hombres. Tras la consecución de este objetivo, que no fue una tarea simple, las mujeres se dieron cuenta de que el hecho de poder acceder al ámbito público no era suficiente para alcanzar una igualdad real, sino que también era necesario, entre otras cosas, que los hombres accediesen de igual manera al ámbito privado (objetivo que, aún a día de hoy, estamos lejos de conseguir).

Con la educación pasa lo mismo. A finales del siglo XIX se abre en nuestro país de manera más ferviente el debate político - social del derecho de la mujer a la educación, que llegó a consolidarse en los primeros años del siglo XX. Si bien en este momento las mujeres deben permanecer en la escuela hasta los doce años y tienen el derecho de acceder a las universidades, de poco servía este derecho si esos conocimientos no se podían poner en práctica, pues la educación de las mujeres todavía estaba encaminada a que fuesen buenas madres y esposas. De hecho, y a pesar del avance que supuso el reconocimiento del derecho de las mujeres a la educación, muchas de ellas ni si quiera se lo planteaban por no encontrarle ningún sentido o utilidad.

Con el paso de los años y el desarrollo de las sociedades modernas, comenzó a considerarse necesario que las mujeres estuviesen mejor formadas, por lo que se unificó el currículo de niños y niñas, asumiendo éstas el currículo de sus compañeros. Y es precisamente a partir de este momento cuando un gran número de personas consideró que ya habíamos alcanzado nuestro objetivo y que la igualdad en la escuela era, y es, una realidad. Sin embargo, solo hace falta entrar en un aula de cualquier etapa en nuestro país, desde las escuelas infantiles hasta la enseñanza superior, o hacer una revisión de las estadísticas de elección de estudios separadas

por género, entre otras muchas cosas, para darnos cuenta de que estamos aún lejos de conseguir ese objetivo.

Y es que, aunque la educación es un derecho recogido por la Constitución española de 1978, se supone que para todos y todas, no encontramos rastro de las mujeres en el artículo 27, dedicado a este asunto:

Art. 27.1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

Art. 27.5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

Además, en las diferentes leyes educativas promulgadas en el período democrático, hasta llegar a la Ley Orgánica de Educación de 2006, se repiten los sustantivos “alumno”, “padre” o “profesor”, pero no se menciona en ningún momento ni a las alumnas, ni a las madres, ni a las profesoras. Sin embargo, según el Instituto Nacional de Estadística¹, el número de graduadas en Educación Secundaria desde el año 2010 hasta 2019 (último año del que hay datos) es diez puntos superior, salvo en 2019, al de los hombres. Por otro lado, un informe de la Fundación Iniciativa Social², publicado en 2023, ha revelado que las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as (AMPAS) están formadas en un 84% de mujeres. Además, según un informe del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes³, la mayoría de docentes de enseñanzas de Régimen General no Universitarias son mujeres, representando el 72,3% del profesorado frente al 27,7%.

¿Qué quiere decir todo esto? Que las mujeres están, y que además son mayoría en muchos casos, pero no se las ha nombrado en el marco legislativo hasta hace unos pocos años. Precisamente por esto, entre otras muchas cosas, se hace necesario hablar de coeducación.

¹ Fuente: Instituto Nacional de Estadística https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12718#_tabs-grafico

² Ramos, D. y Tortajada, S. (2023). *Informe sobre las AMPA. Una mirada a las asociaciones que conectan a las familias con la escuela*. Fundación Iniciativa Social.

³ *Igualdad en cifras. MEFD 2024. Aulas por la igualdad*. (2024). Secretaría General Técnica.

2. OBJETIVOS Y MARCO METODOLÓGICO

El principal objetivo que nos hemos marcado con este trabajo es analizar cómo se ha tratado, fundamentalmente desde el marco legislativo, la coeducación en España durante el período democrático.

Para realizar este trabajo de investigación se realizará un análisis histórico-educativo haciendo búsquedas de información en diferentes libros, revistas y artículos científicos, guías pedagógicas y documentos legislativos, que puedan resultar de interés.

En primer lugar, se hará una revisión de la situación de la coeducación en España antes de comenzar la democracia. Veremos cómo desde finales del siglo XIX empezó a haber voces que cuestionaron el hecho de que hombres y mujeres estuviesen instruidos de diferente manera, y revisaremos los cambios que sufrió la educación en la II República y el retroceso que supuso el franquismo posteriormente. Para analizar esta situación, haremos una revisión de todas las leyes promulgadas durante esta etapa y en qué medida pudieron contribuir o no a la coeducación.

A partir de ahí, nos centraremos en la evolución de la coeducación en todo el período democrático, partiendo de la Ley General de Educación de 1970, repasando las principales leyes que han regulado la educación en nuestro país en los últimos años, hasta llegar a la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006, conocida como LOMLOE, por la cual se rige el sistema educativo en la actualidad.

3. MARCO CONCEPTUAL

Para poder abordar el tema de la coeducación es fundamental tener claro de qué estamos hablando. Por ello, se hace necesario dejar claros algunos conceptos básicos que nos ayudarán a entender el tema.

Empezaremos por diferenciar los términos “sexo” y “género”, que tan importantes son para poder comprender esta cuestión y que, además, son habitualmente confundidos. El sexo es la “estructura sexual del individuo, y hace referencia a la dimensión y diferencias bio-fisiológicas” (Estébanez y González, 1988, p. 133). El concepto de género surge con las feministas de los años setenta (aunque tiene sus raíces históricas en el siglo XVII, con Poulain de la Barre) “en contraposición a sexo, en el marco de una oposición binaria” (León, 2015, p.42). Las feministas

de la Segunda Ola lo definieron como un “conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (Lamas, 2000).

También debemos tener claro qué es la educación. La Real Academia Española la define como “la acción de educar”, y a su vez educar significa “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”. Según León (2007, p. 596), la educación es “un proceso humano y cultural complejo” y “una forma de ser libre”. En este concepto de libertad ya insistía María Zambrano cuando afirmaba que “educar es preparar para la libertad, preparar a cada chico y a cada chica para que sea quien debe ser” (Castilla, 2008, p. 51).

Para que esta libertad pueda llegar a darse, y para que cada persona pueda llegar a desarrollar todas sus potencialidades, los modelos educativos deben dar respuesta a las singularidades de cada persona, atendiendo a sus necesidades y sus intereses sin establecer ningún tipo de discriminación por el motivo que sea. En caso contrario, si no existe una verdadera igualdad, difícilmente podremos decir que hemos educado a ciudadanos y ciudadanas libres.

Es importante también tener claros los conceptos de igualdad y equidad, que en muchos casos son confundidos. Como afirma Cerletti (2010, p. 1-2):

El concepto de *equidad* ha desplazado, como posibilidad de acción justa, al de *igualdad*, al que se suele criticar como homogeneizador o totalitario, ya que sería visto como la imposición de *una* particularidad a todos; algo así como una especie de universalismo a la fuerza.

La equidad supone la realización de acciones que favorezcan a los más desfavorecidos. La igualdad, por otro lado, implica la realización de las mismas acciones para todos/as los/as individuos/as, sin tener en cuenta cada caso particular. Las acciones llevadas a cabo a favor de la equidad a veces reciben el nombre de “discriminación positiva”, y es que es necesario tomar medidas diferentes en función de las diferentes necesidades de los individuos e individuos, ya que no siempre son las mismas.

Para entenderlo mejor, tomaremos un ejemplo relacionado con el ámbito educativo. Supongamos que en una clase tenemos a una niña que acaba de incorporarse al sistema educativo español, que lleva poco tiempo en nuestro país, y cuya familia tiene dificultades económicas. En esa misma clase tenemos a otra niña que tiene que ausentarse habitualmente

por motivos de salud, y a una tercera cuya familia tiene un nivel socioeconómico estable y que vive en la misma ciudad desde que ha nacido. Si aplicamos el principio de igualdad, las tres alumnas deberían recibir el mismo trato. Sin embargo, esto no sería justo, pues cada una de ellas tiene una situación personal bien distinta y el hecho de que el trato sea igual para todas supone paradójicamente una desigualdad de oportunidades. Por otro lado, si aplicamos el principio de equidad, atenderemos a las necesidades de cada una de ellas: haremos planes de refuerzo, estaremos más pendientes, realizaremos adaptaciones curriculares, etc.

Muchas veces, utilizamos la palabra igualdad para referirnos a la “equidad”, sin caer en la cuenta de este pequeño matiz. Precisamente por este motivo tenemos que ser conscientes de que el hecho de que las mujeres hayan accedido en igualdad de condiciones al sistema educativo con respecto a los hombres no significa que por ello este acceso sea, ni mucho menos, justo.

Por otro lado, tenemos el término “coeducación” que, como dicen Álvarez et al. (2019, p. 63) “ha vivido diferentes épocas y situaciones sociohistóricas, por lo que ha ido evolucionando”. Y es que cuando se hablaba de coeducación en el siglo XIX, momento en el que surgieron voces que reclamaban el derecho de las mujeres a la instrucción, no se entendía lo mismo que entendemos hoy con ese término. Subirats (1994, p. 49-50) afirma que “la evolución del concepto de coeducación ha sido simultáneo con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad”. Sin embargo, son muchas las personas que siguen entendiendo la coeducación tal y como se entendía a finales del siglo XIX, de manera que no la consideran una cuestión importante que deba trabajarse en el aula. Pilar Ballarín (2001, p. 32) ya insistió en esto mismo:

La demanda de coeducación, en nuestro país, es una constante desde el último tercio del siglo XIX y hoy seguimos hablando de coeducación. Lo que parece obligado preguntarnos es: ¿al decir coeducación hablamos de la misma demanda de hace un siglo?, ¿es que perviven los mismos problemas?

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE COEDUCACIÓN

La primera definición de coeducación surge en el último tercio del siglo XIX, cuando comenzó a demandarse la instrucción de las mujeres. La Institución Libre de Enseñanza fue pionera en hacer este reclamo. Además, en el Congreso Pedagógico de 1892 comienzan a oírse voces que demandan la coeducación (1892). Algunos autores que defendieron esta cuestión fueron Andrés Manjón, Ferrer i Guardia y Rosa Sensat.

En aquel entonces, los sectores más progresistas de la sociedad abogaban por la ruptura con esos prejuicios morales que justificaban la separación de niños y niñas en la escuela, considerando antinatural lo contrario. Sin embargo, “no cuestionaban los papeles asignados a hombres y mujeres ni las relaciones de género vigentes” (Ballarín, 2006, p. 9).

“Lo que entendían por coeducación estaba lejos de las pretensiones de igualdad recientes” (Ballarín, 2006, p. 9). En ese momento este término viene a ser un sinónimo de escuela mixta, lo contrario de la escuela segregada. Es decir, mujeres y hombres juntas/os en un mismo colegio y en una misma clase, con asignaturas comunes (aunque en aquel momento había asignaturas específicas solo para las chicas, dirigidas a instruir las en las labores domésticas) y los mismos derechos y obligaciones. Esto mismo es lo que muchos/as siguen entendiendo hoy en día por coeducación. Como dice Subirats (1994, p. 49), este término se sustituye a veces por “coinstrucción” o “coenseñanza”.

Con el paso del tiempo, en la década de los ochenta, el significado de coeducación pasó a ser otro, y empezamos a asumir que es una “educación para la igualdad” (Moreno, 2013, p. 5) y que no debemos confundirlo o entenderlo como un sinónimo de “escuela mixta”, dado que es bien diferente juntar a niños y niñas dentro de una misma aula, que educar para la igualdad.

Los análisis e investigaciones feministas sobre la práctica educativa y desde distintos campos de conocimiento, comenzaron a denunciar las discriminaciones que se estaban produciendo en el Sistema Educativo y que ponían de manifiesto que la escuela mixta ejercía una socialización diferenciada que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. La igualdad de oportunidades no llevaba implícita igualdad de trato ni igualdad de resultados. (Ballarín, 2006, p. 11).

En este momento se pone en entredicho el hecho de que la escuela mixta suponga necesariamente la igualdad entre hombres y mujeres, poniendo de manifiesto que pervivían

algunos elementos discriminatorios que modelaban a cada individuo/a en función de su sexo. El Instituto de la Mujer, creado en octubre de 1983, tuvo y tiene una especial relevancia a la hora de intentar corregir esta situación.

En realidad, en un primer momento, tal y como hemos visto, el término “coeducación” sí que fue un sinónimo de “escuela mixta”, aunque los currículos ni si quiera eran los mismos para niños y niñas, pero el simple hecho de que todos estuviesen en una misma clase ya se consideraba coeducar.

Como bien sabemos, en el sistema educativo español, el primero de los significados, y por el cual surgió el término, ya es una realidad desde hace algunos años. Es por ello que, como afirman Álvarez et al. (2019, p. 63) “entre algunas personas de la comunidad escolar [...] se siente como una palabra vieja, caduca, pasada de moda” (refiriéndose al término “coeducación”). No obstante, y aunque muchas voces lo nieguen, estamos aún bastante lejos de alcanzar el segundo de ellos. La definición de Moreno (2013, p. 15) responde a lo que hoy en día entendemos o deberíamos entender por coeducar:

Educar a chicas y chicos al margen del género femenino o masculino, es decir, educarles partiendo del hecho de su diferencia de sexo, pero sin tener en cuenta los roles que se les exige cumplir desde una sociedad sexista, por ser de uno u otro sexo.

El término ha ido avanzando y adaptándose a las necesidades y las exigencias de las sociedades modernas, pero no así lo ha hecho gran parte de la sociedad.

Con el fin de entender aún mejor qué significa realmente coeducar es necesario ir más allá de la definición del término. Para ello se hace imprescindible realizar una revisión bibliográfica de aquellas/os autoras/es referentes en este campo.

Subirats (1994, p. 49) afirma que “el quid de la cuestión gira siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación”. La autora afirma que el significado del término ha ido variando a lo largo de los años y del desarrollo y la evolución de nuestras sociedades, pero el objetivo siempre ha sido el mismo: que todos y todas sean educados en la igualdad.

Alario y Anguita (1999, p. 40) definen la coeducación como “un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes y encaminada hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentadas” y también recalcan que la tarea de coeducar “no debe reducirse al

ámbito escolar” y que “debe implicar a toda la comunidad escolar”. Y es que tenemos que ser conscientes de que coexisten dos sexos diferentes, pero no por ello tienen que estar enfrentados, sino que deben trabajar de manera conjunta para derribar los roles y estereotipos de género, formando así ciudadanos y ciudadanas con los mismos derechos, oportunidades, obligaciones...

Además, y como recalcan las autoras, el ámbito de la escuela, entendida como el lugar donde los niños y niñas aprenden, no es suficiente. Para que la coeducación sea efectiva necesitamos que toda la comunidad educativa se implique, y esto supone que madres, padres, profesores, profesoras, personal no docente, y alumnos y alumnas naveguen en esta misma dirección.

Por otro lado, Moreno (2013, p. 16) afirma que no debemos confundir “coeducar” con “escuela mixta”, como dijimos anteriormente, pues esta última “provocó que los modelos reinantes fueran los androcéntricos”. Según la autora, “coeducar se convierte, así, en el intento de educar a niños y niñas en una cultura igualitaria, crítica con las imposiciones de género que surgen de la socialización, las familias, la propia escuela, los medios de comunicación, etc.”.

Sin embargo, y a pesar de que las expertas tienen claro lo que implica coeducar, ellas mismas afirman que siempre se han utilizado diferentes términos como sinónimos de “coeducación” que, en muchos casos, dan lugar a confusiones con respecto a lo que realmente es (Subirats, 1994). De hecho, incluso el diccionario de la Real Academia Española, en el año 2024, define la coeducación como la acción de “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”, dejando de lado el hecho de que coeducar implica llevar a cabo una educación no sexista, y utilizando el término como sinónimo de “escuela mixta”.

4.2. MARCO LEGAL. LEGISLACIÓN ESTATAL Y AUTONÓMICA

Además de la normativa a nivel europeo, la normativa a nivel estatal también refleja la importancia de la coeducación en nuestro país. A continuación, se detallan las leyes que la respaldan en la actualidad:

- Ley 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. El Capítulo I, referente al ámbito educativo, y compuesto por seis artículos, detalla los principios y valores del sistema educativo para cada una de las etapas en su artículo cuarto, mientras que en el sexto establece la obligatoriedad de fomentar la

igualdad entre mujeres y hombres. El capítulo séptimo, relativo a la formación inicial y permanente del profesorado, establece que se adoptarán medidas para incluir formación específica en materia de igualdad.

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. En el Título II, Capítulo II, los artículos 23, 24 y 25 están dedicados a la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres en la educación, y a incluir este principio en las políticas educativas.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). En su preámbulo se afirma que esta ley “adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres”. Además, el artículo ochenta y tres, en su disposición adicional vigésima quinta, insta a fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. Esta norma insta al sistema educativo español a incluir, “dentro de sus principios de calidad, la integración de contenidos basados en la coeducación y en la pedagogía feminista sobre educación sexual e igualdad de género” (Título II, Capítulo I, artículo 7).

La coeducación no está solo respaldada por la normativa estatal, sino por la autonómica. En el caso de Asturias, por ejemplo, contamos con la siguiente normativa:

- Los Decretos de currículo de todas las etapas educativas. El Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias afirma que “se promoverá la implantación de planes y programas institucionales de coeducación”. La Disposición adicional cuarta establece los planes y programas institucionales de coeducación.
- Decreto 30/2023, de 28 de abril, por el que se regula la Coeducación en el sistema educativo asturiano.
- Acuerdo de 16 de junio de 2023 de Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Coeducación del Principado de Asturias 2023-2027.

4.3. MODELOS DE ESCUELA COEDUCATIVA E INDICADORES DE LOGRO DE UN PROYECTO O PROGRAMA COEDUCATIVO

La coeducación, como modelo educativo, no tiene una sola forma de ser entendida. Para diferenciar los diferentes modelos de educación según el género no se utilizan siempre los mismos criterios diferenciadores (Bonal, 1997, p. 31), y pueden basarse en:

- La diferencia en los contenidos del currículum (por ejemplo, la diferenciación de los currículos por sexos o la creación de un currículum considerado “femenino”).
- La percepción de las relaciones de poder: desde aquellas relaciones consideradas no problemáticas hasta aquellas que reproducen los modelos del patriarcado en la escuela.
- La ideología sobre los géneros. Aquí podríamos hablar de una educación que se basa en las diferencias naturales entre el sexo masculino y el femenino hasta la educación que se basa en la creencia de que existe un poder masculino y una opresión a la mujer.

Existen, principalmente, dos teorías o enfoques a partir de los cuáles podemos entender las políticas educativas: el enfoque radical y el enfoque liberal. El elemento que los diferencia es la concepción de la igualdad de género de cada uno de los enfoques y la diferencia con respecto a la educación. A continuación, se van a detallar las concepciones básicas en estos enfoques:

- Enfoque liberal: basa la justicia social en la libertad de cada individuo y en la igualdad de acceso a los recursos educativos. La igualdad se sustenta en un modelo que se ha construido en torno a patrones masculinos, y desde estos mismos patrones se establecen criterios de valoración del género femenino.⁴
- Enfoque radical: concibe la justicia social como la igualdad en los resultados. Para ello, considera necesario eliminar barreras estructurales. La igualdad se concibe como la diferencia entre sexos. Se reconoce la cultura femenina.

Cada uno de estos enfoques propone diferentes acciones para cambiar los modelos educativos. El modelo liberal propone:

- Eliminar los estereotipos de género en los estudios y profesiones que han sido siempre considerados “masculinos” o “femeninos”.
- Revisar los estereotipos de género presentes en el material escolar, haciendo hincapié en los libros de texto.

⁴ *Guía de coeducación: síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.* (2008). Instituto de la Mujer.

- Promover un uso en igualdad de condiciones de todos los recursos educativos.

Por otro lado, tenemos el modelo radical, que propone:

- Basar la educación en la experiencia femenina, enfatizando en los valores y la ética femeninos. Propone potenciar “la subjetividad, la imaginación, la emoción y la comunicación ante valores competitivos” (Bonal, 1997, p. 34).
- Concebir la escuela como una “empresa política” enfocada en superar las barreras limitantes para las mujeres.
- Aplicar la discriminación positiva, de manera que las niñas sean el centro del proceso educativo, y potenciar sus posibilidades de desarrollo (Bonal, 1997, p. 34).

En una sociedad patriarcal, como es esta en la que vivimos, se hace complejo a simple vista determinar qué es o qué no es un comportamiento sexista que discrimine a las mujeres solo por el hecho de serlo. Del mismo modo, tampoco es una tarea sencilla determinar, en nuestro día a día, qué es coeducación y qué no lo es. Para determinar el carácter coeducativo de un proyecto, programa o propuesta educativa, el Instituto de la Mujer (2008) propone una serie de cuestiones que debe tener ese proyecto o programa para ser realmente coeducativo:

- El marco teórico debe estar sustentado en la teoría feminista.
- Es necesario partir de la idea de que el entorno es sexista, no neutro, y de que la escuela reproduce este modelo. Tanto el alumnado, como el profesorado y el currículo son sujetos de la coeducación.
- El currículo debe renovarse e incluir educación en valores (igualdad, tolerancia, diálogo y resolución pacífica de conflictos). Se han de tener en cuenta otros agentes de socialización y otros espacios que van más allá de la escuela en los cuales también se debe tomar acción.
- El objetivo debe ser la transformación de las relaciones entre hombres y mujeres, superando la jerarquía de género.
- Se potencia la transgresión de roles estereotipados, tanto por parte de las mujeres como por parte de los hombres. De esta manera, los roles se “entrecruzan” o difuminan.
- La resolución de conflictos tiene que llevarse a cabo de forma pacífica y no violenta.

También es importante tener en cuenta que la coeducación no debe formar parte de un proyecto concreto dentro de una asignatura, sino que debe formar parte de un proyecto o programa ambicioso que sea transversal y que trate de generar cambios no solo en todo el ámbito escolar, sino en toda la comunidad educativa.

Como ya se ha mencionado anteriormente, estos indicadores de logro aplicables a proyectos o programas que pretenden ser coeducativos no han sido siempre los mismos. A finales del siglo XIX y ya entrado el siglo XX, ya se consideraba alcanzado el objetivo de coeducar con el simple hecho de juntar a niñas y niños en un aula.

5. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Para comenzar el recorrido de la educación de la mujer en España y entender de dónde venimos, es imprescindible conocer los antecedentes y la manera en que evolucionó la educación desde principios del siglo XIX hasta el final de la dictadura franquista.

Nos situamos en los primeros años del siglo XIX, momento en el que se constituyen las Cortes de Cádiz y se proclama rey a Fernando VII (prisionero en Francia hasta 1814)⁵. En este momento se desarrolla un nuevo programa liberal y se redactan la Constitución de 1812 y el *Informe Quintana* (1813). El objetivo de este último residía en ampliar los principios constitucionales en materia educativa. La Constitución promulgada en Cádiz el 19 de marzo de 1812 establecía en su Capítulo VII, disposición vigésima segunda, que las Cortes debían “establecer el plan de enseñanza pública en toda la Monarquía”. Por otro lado, el Título IV, aborda diferentes cuestiones, aunque de manera escueta, referentes a la educación, entre los artículos 366 y 371⁶. Este primero, el artículo 366, expone lo siguiente:

En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles. (*Constitución política de la Monarquía española*, 1812).

Los liberales pusieron en marcha este sistema educativo nacional con el objetivo de que los ciudadanos tuviesen unos conocimientos básicos y pudiesen desarrollar un pensamiento crítico. Sin embargo, esto solo se hará extensible a los varones. Como bien se refleja en el artículo anteriormente citado de la Constitución, así como en el *Informe Quintana*, serán los niños quienes puedan disfrutar de este derecho a la educación.

⁵ Altamira, R. (1902). *La España del siglo XIX*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcp57h3>

⁶ *Constitución política de la monarquía española: promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*. Madrid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/28540>

El *Informe Quintana* (1813) surge de la necesidad que sienten los diputados liberales de ampliar los principios constitucionales en materia educativa. En este texto se hace distinción entre la instrucción que deberán recibir las niñas, cuyo objetivo era crear madres y esposas, y la que deberán recibir los niños, dirigida a formar ciudadanos libres e independientes. En cuanto a los niños, deberán aprender a leer y escribir y, además, podrán estudiar Matemáticas, Física o Historia, entre otras muchas materias. En este informe se recoge, además, en su artículo 12, la necesidad de que exista una escuela de primeras letras en cada pueblo con cien o más vecinos y, en el caso de que la población fuese menor, la obligación de las Diputaciones provinciales de proponer medidas para que todos los niños pudiesen cursar la primera enseñanza. Este mismo informe, en su artículo 13, señala también como requisito para los maestros de estas escuelas públicas el hecho de que sean examinados para poder ejercer su puesto⁷.

Sin embargo, y aunque el *Informe Quintana* cuenta con numerosos artículos referentes a la educación de los niños, solo cuenta con dos (los artículos 115 y 116) dedicados a la educación de las mujeres, en los cuales se establece que habrá escuelas públicas en las que se enseñe a las niñas a leer y a escribir y a las mujeres adultas las labores y habilidades que corresponden a su sexo, y que serán las Diputaciones provinciales quienes propongan el número de escuelas que deban establecerse en cada provincia, el lugar donde deben situarse y su dotación⁸. Las niñas, tal y como vemos, no tienen derecho alguno a cursar las materias que cursan los niños. Tampoco se establece un número de escuelas por ratio de alumnas, para asegurar que todas puedan cursar estos estudios mínimos, ni se tiene en cuenta tampoco la formación de las maestras. La instrucción universal, uniforme, pública, gratuita y libre solo aplicaba, en este caso, para los varones.

En 1914, con la vuelta de Fernando VII a España, vuelve el absolutismo hasta 1820. Durante este periodo, denominado Sexenio Absolutista, se derogaron todas las leyes y decretos promulgados por las Cortes de Cádiz, y se devolvió el control educativo a la Iglesia. Las preocupantes tasas de analfabetismo entre la población llevaron a la realización de ensayos con métodos innovadores en la época como el de Bell y Lancaster⁹, pero durante estos años la educación no sufrió grandes cambios, aún menos para las mujeres.

⁷ Informe Quintana. Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública (7 de marzo de 1814), <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/infquintana.htm>

⁸ Informe Quintana. Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública (7 de marzo de 1814), <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/infquintana.htm>

⁹ Real Apolo, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. Campo abierto. <http://hdl.handle.net/10662/2974>

Con el fin del Sexenio Absolutista llega el Trienio liberal (entre 1820 y 1823), en el que se restablecieron todos los derechos que avalaba la Constitución promulgada en 1812 por las Cortes de Cádiz. En junio de 1821 se aprueba por Decreto el *Reglamento General de Instrucción Pública*¹⁰, que reunirá en su articulado todo lo expuesto en el *Informe Quintana* (1813) y en el *Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública* (1814)¹¹. En este reglamento se insiste, de nuevo, en el carácter público y gratuito y en la libertad en la educación, pero de nuevo se excluye a las mujeres de este modelo, a quienes solo se dedican dos artículos (artículos 120 y 121), que vienen a ser una copia de los artículos 115 y 116 del *Informe Quintana*. A lo máximo que podían aspirar las niñas de la época era a leer, escribir y contar, tareas que les serán de utilidad para llevar a cabo las tareas “propias de su sexo”.

Después de este breve periodo liberal, se abre paso una década absolutista, que durará hasta 1833. Vuelve Fernando VII al trono y, con él, desaparecen todos los avances liberales. Se deroga el reglamento de 1821 y se reestructura la educación elemental. En febrero de 1825 se aprueba por Real Decreto el *Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino*. Su título XVIII está dedicado a las escuelas de las niñas y, tal y como se puede prever, no hay grandes cambios con respecto a la normativa anterior¹². Tiene especial relevancia la educación en la fe católica y en las labores propias de las mujeres.

Las niñas, en la Escuela de primera clase, tendrán que ser instruidas en la enseñanza cristiana, además de aprender a leer y escribir, y otras labores como hacer calceta, coser, bordar, hacer encajes, etc. En la escuela segunda se elimina el encaje, mientras que en la tercera y cuarta será eliminado el bordado. Por otro lado, a las maestras de primera y segunda clase se les exigen los mismos documentos y certificaciones que a los maestros. Sin embargo, las dotaciones de estas son muy inferiores a las de los maestros: una maestra de primera clase en Madrid, cobraría tres mil reales, llegando a cobrar ocho mil un maestro en estas mismas condiciones, y una maestra de primera clase en una capital de provincia ganaría dos mil reales, tres mil menos que un maestro.

¹⁰ Decreto LXXXI. Reglamento general de instrucción pública (1821). Granada: Imprenta Nacional del Ejército. <http://hdl.handle.net/10481/51929>

¹¹ Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad. CEE Participación educativa, 11(1), 8-22. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-11-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-la-educacion-factor-de-igualdad_180777/

¹² Plan y Reglamento General de Escuelas de primeras Letras, de 16 de febrero de 1825. Imprenta Real (Madrid). <https://drive.google.com/file/d/0B27DzfbcyPNBWGoyYIZ0elhabUE/view?resourcekey=0-CG-botNf8-qBfl-gA3U55g>

Las diferencias, no solo en el currículo de unos y otras, sino también en cuanto a los salarios que percibían las maestras y los maestros, arrojan luz sobre la poca importancia que se daba a la educación de las mujeres en la época, siendo mucho más valorada la de los hombres por considerarse fundamental para construir ciudadanos libres. En cuanto a ellas, se da por supuesto que no serán ciudadanas libres, sino que su vida girará en torno al hogar y la familia, al cuidado de marido e hijos/as, por lo que poco interesaba invertir en la educación de las mismas. Lo importante en cuanto a las mujeres era la educación religiosa y moral, una educación que solo concibe un modelo de mujer y cuyo objetivo será hacer que las niñas asuman ese modelo como un ideal a alcanzar.

En 1833, con la llegada de Isabel II al trono, el panorama político nacional es convulso. Durante el reinado de Isabel II se prestará poca atención a la instrucción de niñas y mujeres¹³. En julio de 1838 se aprueba la Ley de Instrucción primaria. Esta norma, nuevamente, separa la educación niños y niñas y reserva para estas el Título VIII, marcando de esta forma la diferencia entre la instrucción que deben recibir los niños y la que deben recibir las niñas. El artículo 35 de la citada ley establece que las escuelas de las niñas estarán separadas de las de los niños (como ya se venía haciendo anteriormente), y que existirán allí donde haya recursos que puedan destinarse a este fin, convirtiéndolas en prescindibles¹⁴.

La diferencia de esta ley con respecto a normas anteriores es que, en este caso, la enseñanza de las escuelas de niñas se deberá acomodar a las correspondientes elementales y superiores de los niños, aunque realizando modificaciones exigidas, tal y como marca la ley, por la diferencia de sexo, lo cual podría suponer algunas mejoras con respecto al currículo de las niñas. Además, se promueve la mejora y la creación de nuevas escuelas de niñas, aunque sin carácter obligatorio.

En 1857, en un marco de mayor consenso entre moderados y progresistas gracias al bienio progresista (1854 - 1856), se promulga la Ley de Instrucción Pública, siendo Claudio Moyano Samaniego el Ministro de Fomento (de ahí que hoy conozcamos esta ley como “Ley Moyano”). Esta Ley de Instrucción Pública, promulgada el 9 de septiembre de 1857, fue posible gracias a la Ley de Bases que se aprueba el 17 de julio de ese mismo año¹⁵.

¹³ Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El futuro del pasado*, (3), 255-281. <https://doi.org/10.14201/fdp.24723>

¹⁴ Ley de Instrucción primaria. *Gaceta de Madrid*, 1381, de 28 de agosto de 1838. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1838/08/28/pdfs/GMD-1838-1381.pdf>

¹⁵ Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El futuro del pasado*, (3), 255-281. <https://doi.org/10.14201/fdp.24723>

La Ley Moyano será el texto legal más influyente en materia educativa de todo el siglo XIX. Supuso la implantación definitiva de los principios de gratuidad, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada. Se recoge por primera vez la obligatoriedad de la enseñanza para niños y niñas, de los seis a los nueve años (artículo 7º) y se ordena la creación de escuelas para niños y niñas en todos aquellos municipios con más de quinientos habitantes¹⁶.

El currículo, sin embargo, sigue siendo diferente para niños y niñas. En el artículo 5º se expone que, en las enseñanzas elemental y superior, para las niñas, se omitirán los estudios del párrafo sexto del artículo 2º (nociones de Agricultura, Industria y Comercio), así como los párrafos primero y tercero del artículo 4º (Principios de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura y nociones de Física e Historia natural, respectivamente). Por el contrario, estas enseñanzas se reemplazarán por labores propias del sexo, elementos de dibujo aplicado a las mismas labores y ligeras nociones de higiene doméstica (artículo 4º, párrafos primero, segundo y tercero). A estas enseñanzas también había que sumar los “saberes de adorno” (la música, la pintura, el bordado...), que muchas veces serían impartidos en el propio hogar¹⁷.

Poco a poco, y a lo largo de lo que queda de siglo, se irían incorporando los conocimientos que se consideraban indispensables para los niños a los currículos femeninos, aunque dando siempre mayor importancia a las materias consideradas femeninas.

Las diferencias salariales de las maestras con respecto a los maestros siguen siendo notables. En el artículo 194 se establece que “las maestras tendrán de dotación respectivamente una tercera parte menos de lo señalado a los maestros en la escala del artículo 191”. Sin embargo, se establece, en el artículo 114, un compromiso por parte del Gobierno para procurar que se establezcan Escuelas normales de Maestras, de manera que esto repercuta de manera positiva en la instrucción de las niñas.

A pesar de que el currículo es diferente para unos y otras, si echamos la vista atrás podemos ver que la Ley Moyano ya supone un gran avance para los derechos en materia de educación de las mujeres. No solo se les permite, sino que están obligadas, a recibir instrucción de los seis a los nueve años, se mejora la formación de las maestras y, además, aunque pueda parecer

¹⁶ Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península e Islas adyacentes, lo que se cita. Gaceta de Madrid, 1710, de 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>

¹⁷ Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad. CEE Participación educativa, 11(1), 8-22. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-11-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-la-educacion-factor-de-igualdad_180777/

irrelevante, se incluye a las niñas en el Título I de la norma, relativo a la primera enseñanza, mientras que, en leyes o normas anteriores, la educación de las niñas se establecía en un título aparte.

Durante el último tercio del siglo XIX se abre el debate sobre el derecho a la educación de las mujeres. Entre 1868 y 1874 (Sexenio Democrático), una minoría intelectual (liderada por Fernando de Castro) intenta concienciar sobre la necesidad de educar a las mujeres. Surgen las Conferencias Dominicales para la educación de la mujer (1869), que suponen el punto de partida de la preocupación del liberalismo político español por mejorar la educación de las niñas y mujeres¹⁸. Sin embargo, y a pesar del éxito de estas Conferencias por la creación de la Escuela de Institutrices en ese mismo año y de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer en 1870, la gran aspiración de estas conferencias era educar a mujeres y niñas encaminándolas a convertirse en buenas esposas, educadoras para sus hijos y regeneradoras de la sociedad, pues, aunque se reclamaba el derecho de las mujeres a la educación, los krausistas no se cuestionaron la división de las esferas pública y privada, reservadas al hombre y a la mujer respectivamente, de manera que la educación de la mujer debía servir para llevar a cabo este fin.

Los Congresos Pedagógicos celebrados en 1882, 1888 y 1892 continuaban en esta línea. Se reconocía el derecho a la educación de las mujeres bajo el pretexto de que esto supondría un mejor desempeño de sus labores. En el último de los Congresos, gracias a algunas de las ponentes, se fijó la meta de igualdad educativa y también el derecho de las mujeres al ejercicio profesional. Se empiezan a abrir a las mujeres, a partir de este momento, los institutos y facultades¹⁹.

A partir de aquí se experimentan cambios relevantes, como la mejora de la formación de las maestras, que repercute de manera positiva en todas las alumnas. Si bien las condiciones salariales de estas eran bastante peores que las de sus compañeros varones, consiguen gracias a su lucha, en 1883, la equiparación salarial²⁰.

¹⁸ Ballarín Domingo, P. Otra mirada a las Conferencias Dominicales de 1869. En: Pezzi Cristóbal, P. (coord.). Historia(s) de mujeres en homenaje a M^a Teresa López Beltrán, vol. 2. Málaga: Perséfone, 2013. pp. 273- 287. [<http://hdl.handle.net/10481/34735>]

¹⁹ Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad. CEE Participación educativa, 11(1), 8-22. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-11-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-la-educacion-factor-de-igualdad_180777/

²⁰ Ley de Nivelación Salarial. Gaceta de Madrid, 195, de 6 de julio de 1861. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1838/08/28/pdfs/GMD-1838-1381.pdf>

Por otro lado, y aprovechándose de la no prohibición de la presencia de mujeres en los estudios medios y universitarios durante el Sexenio Democrático, el número de alumnas matriculadas comenzó a aumentar de manera lenta pero constante.

Dejando atrás el siglo XIX, que supuso un gran avance en materia educativa para las mujeres, entramos en el siglo XX que no se quedará atrás. En los primeros años, uno de los grandes objetivos de aquellos que defendían el derecho de las mujeres a la educación era aumentar el número de mujeres que pudiesen disfrutar de este, así como aumentar la presencia de niñas en secundaria y facilitar su acceso a estudios superiores²¹.

La Ley de 23 de junio de 1909 supuso el aumento de la escolarización obligatoria hasta los doce años²². De esta manera, aumentó el número de mujeres escolarizadas, lo que hizo que a su vez disminuyeran las tasas de analfabetismo femenino de manera progresiva²³.

Un año más tarde, el 8 de marzo de 1910, se aprueba una Real Orden que deroga la anterior y permite a las mujeres matricularse en cualquier centro de enseñanza oficial, bien sea público o privado. Las mujeres, a partir de este momento, pueden acceder a las universidades sin el permiso de las autoridades académicas.

Entre 1920 y 1930, y coincidiendo con la dictadura de Primo de Rivera (1923 - 1930), el número de alumnas matriculadas en segunda enseñanza aumentó considerablemente, lo cual supuso, en 1929, la creación de dos Institutos femeninos en Madrid y Barcelona. Sin embargo, el aumento de las matrículas en enseñanzas de bachillerato se vio condicionado por la poca aplicación práctica de estos estudios en la vida de las mujeres de la época y por las reticencias de algunas familias a aceptar la coeducación. En este momento, además, aumentó el número de mujeres matriculadas en estudios universitarios y se reconoció su papel en el ámbito público²⁴.

En 1931 se proclama la II República. En este corto período la educación de las mujeres experimentó mejoras notables. Uno de los grandes avances fue la definición de una escuela

²¹ Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad. CEE Participación educativa, 11(1), 8-22. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-11-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-la-educacion-factor-de-igualdad_180777/

²² Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). El futuro del pasado, (3), 255-281. <https://doi.org/10.14201/fdp.24723>

²³ Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad. CEE Participación educativa, 11(1), 8-22. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-11-revista-cuatrimstral-del-consejo-escolar-del-estado-la-educacion-factor-de-igualdad_180777/

²⁴ Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). El futuro del pasado, (3), 255-281.

pública, laica y gratuita, única para todos y todas. La Constitución de 1931 reconoce la igualdad de género en su artículo 25:

“No podrán ser fundamento de privilegio jurídico: la naturaleza, la filiación, el sexo, la clase social, la riqueza, las ideas políticas ni las creencias religiosas” (Constitución española, 1931).

Tal fue la reforma educativa llevada a cabo en estos años que, a finales de los años 30, la tasa de analfabetismo estaba en un 47,5% (un 71,4% en 1900). A pesar de ello, seguían existiendo diferencias entre la legislación y la realidad que dificultaban una mayor presencia femenina en las aulas, además de la poca representación que tenían estas entre el profesorado de enseñanzas secundarias, profesionales y universitarias, o la falta de representación en los cuerpos legisladores²⁵.

Con la llegada del gobierno radical-cedista (1933 – 1935) se retomaron las posturas conservadoras que se oponían a las reformas del bienio azañista (1931 - 1933). En febrero de 1936, el Frente Popular gana las elecciones y se intentan instaurar nuevamente las medidas en materia de educación del primer bienio²⁶.

La Guerra Civil dividió a España en dos bandos: el republicano y el nacional. Cada uno de los bandos tenía una postura contraria en cuanto a la educación y trataron de imponer la suya. Asimismo, y como bien es sabido, la educación se convierte en un arma muy poderosa que conviene dominar para imponer la ideología propia.

Cuando Francisco Franco llegó al poder, en 1939, la educación quedó bajo el control de la Falange y la Iglesia, ocupándose la primera de la formación política, cívica y física, y la segunda de la creación y la organización de colegios religiosos y de inculcar las enseñanzas católicas en todos los contenidos curriculares.

En cuanto a la educación de las mujeres, se creó la Sección Femenina, destinada a “completar” la educación de las mismas. La educación vuelve a ser diferente para mujeres y hombres, y se insiste en la necesidad de enseñar a las mujeres los saberes propios de su género: ser buena madre y buena esposa. La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 insiste en la prohibición de la

²⁵ Scanlon, G. M. (2010). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia De La Educación*, 6. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6743>

²⁶ Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El futuro del pasado*, (3), 255-281.

coeducación y no dejaba lugar a dudas en cuanto a las funciones de las mujeres (artículos 14 y 11, respectivamente)²⁷:

“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”.

“La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industria domésticas”. (Ley de Enseñanza Primaria, 1945).

A través de la educación, y de la Sección Femenina (creada en 1934 y activa hasta 1977), se trata de moldear un modelo de mujer que respondía al discurso tradicional católico. La vida de la mujer vuelve a verse relegada al ámbito privado. La formación de las mujeres giraba en torno a la trilogía Dios, Patria y Hogar, promovida por el régimen²⁸. Aunque con el paso de los años el número de mujeres que accedían a la educación fue en aumento, la trayectoria educativa y vital de unos y otras era bien diferente.

El objetivo de esta organización era preparar a las mujeres para respetar al hombre y acatar sus opiniones, además de convertirlas en madres saludables transmitiéndoles enseñanzas referidas a la higiene y el deporte.

El currículo para hombres y mujeres estaba bien diferenciado en todas las etapas. Se reforma el bachillerato por la Ley Reguladora de los Estudios de Bachillerato de 1938²⁹ y se establecen asignaturas obligatorias solo para las niñas (Música, Labores, Cocina, Economía Doméstica, Educación Física y Político-Social). La mayoría de alumnas en esta etapa realizaba sus estudios en colegios religiosos, que no hacían más que perpetuar estos roles de género bien diferenciados y mostrar un modelo de mujer ideal basado en las creencias religiosas.

En 1953 se aprueba la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, que seguía poniendo el acento en la separación de sexos (artículos 15, 23 y 24), alegando que los alumnos y alumnas estaban en pleno desarrollo sexual³⁰. Con la incorporación, cada vez mayor, de las mujeres a las enseñanzas de secundaria, se tomó la decisión de crear un Bachillerato Laboral Femenino en el año 1957.

²⁷ Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 199, de 18 de julio de 1945. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1961-14132>

²⁸ Pérez, T. G. (2014). Dios, patria y hogar. La trilogía en la educación de las mujeres. *Hispania Sacra*, 66(133), 337-363.

²⁹ Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El futuro del pasado*, (3), 255-281.

³⁰ Franco, F. (1953). Ordenación de la enseñanza media: Ley de 26 de febrero de 1953. *Boletín Oficial del Estado del 27*. *Revista Española de Pedagogía*, 11(42), 255-283.

El panorama social y político de España durante los años 60 exigía cambios en el sistema educativo. Se aprueba la Ley de Igualdad de Derechos Políticos, Profesionales y de Trabajo de la Mujer en julio de 1961, en la que se reconocen a la mujer diferentes derechos, como el de poder ser elegida para desempeñar cargos públicos, ejercer cualquier actividad política o profesional, o participar en oposiciones.

En los últimos años de la dictadura, se produjeron algunos progresos en materia de educación. Se construyeron escuelas gracias al Plan de Desarrollo Económico y Social entre 1964 y 1968; se llevó a cabo un plan de alfabetización para acabar con el analfabetismo entre 1963 y 1968, se amplió la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años y se produjo un mayor acceso al bachillerato. Todas estas reformas, entre otras, serán la base de la Ley General de Educación que será aprobada en 1970 y que será la primera de las muchas leyes educativas de nuestra democracia³¹.

6. EVOLUCIÓN DE LA COEDUCACIÓN EN LA DEMOCRACIA ESPAÑOLA

6.1. PRIMEROS AÑOS DE DEMOCRACIA

Para abordar la cuestión de la evolución de la coeducación en nuestro país durante el período democrático tenemos que partir de la última ley de educación que se promulgó en el seno de la dictadura franquista. A finales de la década de los sesenta del siglo pasado, el gobierno franquista comienza a preocuparse, cada vez en mayor medida, por la educación de todos y todas los ciudadanos y las ciudadanas. Esta preocupación derivaba de una necesidad de modernizar el país, mejorando su economía, para lo que era indispensable contar con mano de obra cualificada. Es por ello que consideraron oportuno invertir en educación, pues una población mejor instruida contribuiría a un mayor desarrollo de la economía de nuestro país. Esta reforma educativa se plantea tanto para hombres como para mujeres, teniendo en cuenta que estas empezaron a incorporarse, cada vez en mayor medida, al trabajo fuera del hogar, y que empezaban a formar parte del sistema productivo.

Villar Palasí, al frente del Ministerio de Educación y Ciencia, será quien impulse la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

³¹ Sánchez Blanco, L., & Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El futuro del pasado*, (3), 255-281.

(también conocida como Ley General de Educación). Para redactarla, se tomaron como referencia “las experiencias educativas de otros países europeos” y “las ideas progresistas españolas de otra época” (González, 2010, p. 341) ya que, durante la II República ya se había impulsado la coeducación con la escuela mixta como principal instrumento (que sería prohibida posteriormente con la llegada del franquismo).

La Ley General de Educación supuso una transformación del sistema educativo vigente hasta el momento³². Gracias a ella se dejó atrás en nuestro país (aunque con algunas excepciones) el modelo de escuela segregada, para pasar a un modelo de escuela mixta aún vigente, a pesar de la negativa de los sectores más conservadores de la sociedad por considerar que esto podría generar problemas morales y/o sexuales.

Además, en el preámbulo de la LGE se establece que “el período de Educación General Básica será único, obligatorio y gratuito para todos los españoles” y que “se propone acabar [...] con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza”. Esto último incluye la no discriminación por razón de sexo.

Sin embargo, y a pesar de estar sustentada en nuevos esquemas ideológicos como la coinstrucción, la igualdad de oportunidades o la introducción de las mujeres en el mercado laboral (González, 2010), lo cierto es que seguía permaneciendo un sesgo de género importante. Basta con hacer una pequeña búsqueda dentro del texto legislativo para darnos cuenta de que aún quedaba lejos de cumplirse aquello que promulgaba la ley. Si buscamos la palabra “alumno”, la búsqueda nos devolverá ciento once resultados, mientras que, si buscamos la palabra “alumna”, no nos devolverá ni uno solo. La palabra “profesores” aparece noventa y ocho veces, mientras que la palabra “profesoras” no nos devuelve ningún resultado. La palabra “mujer” sí aparece, aunque una sola vez, en el artículo noventa y ocho:

Las Entidades y Empresas que emplean el trabajo de la mujer a cualquier nivel, en el número mínimo que el Gobierno señale, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, oída la Organización Sindical, estarán obligadas a contribuir, en las condiciones que reglamentariamente se preceptúen, a la creación y sostenimiento de Centros de Educación Preescolar para los hijos de sus empleadas. (Ley General de Educación, 1970)

³² A partir de aquí nos referiremos a ella con las siglas LGE.

Es llamativo que una ley que pretende acabar con la discriminación, en este caso por razón de sexo, nombre una sola vez al sexo femenino en todo su articulado y que sea, indirectamente, para discriminarlas, pues el hecho de que se considere que el cuidado de los hijos e hijas es exclusivo de la mujer, y que las empresas y/o entidades que las contraten, deberán colaborar a la creación y el sostenimiento de los Centros de Educación Preescolar, no hace más que poner trabas a la inclusión en el mercado laboral de estas mujeres.

A pesar de la intención de incorporar a las mujeres tanto en el sistema educativo, en una supuesta igualdad de condiciones con respecto a los varones, como en el mercado laboral, lo cierto es que se seguía manteniendo un discurso que relegaba a las mujeres a la familia y al hogar. Algo que quizás hoy en día aún no hemos superado, pues medio siglo después seguimos pretendiendo que las mujeres cumplan con las labores que siempre se les ha asignado con el añadido del trabajo fuera del hogar, sin que fallen en ninguna de sus “funciones”. En la LGE, a pesar de la modernización del sistema educativo, pervivían unos valores tradicionales que contrastaban con ese intento de renovación. No se abandona la intención de formar esposas y amas de casa. La materia que anteriormente se denominaba “Enseñanzas del Hogar” queda equiparada a la “Formación Económica” o a las “Enseñanzas y Actividades Domésticas” que se establecen en la LGE para Bachillerato (disposición transitoria segunda, artículo doce, LGE). Las “Enseñanzas del Hogar” como tal desaparecían del currículo para no volver jamás. Al ser enseñanzas catalogadas tradicionalmente como femeninas, se las consideró de poca utilidad y de aprendizaje sencillo, que no necesitaba de un aprendizaje formativo, sino de práctica. Será la familia quien tenga que asumir esta parte de la formación que, a pesar de haber sido siempre infravalorada, es fundamental para sostener la vida de todas y todos.

Como dice González (2010, p. 342) “no se trataba realmente de una educación igualitaria, sin distinción de sexos, tampoco de origen social, porque mantenía diferencias”. Su pretensión fue universalizar la enseñanza, de manera que todos y todas pudiesen acceder a ella, pero no era tratar a todos y todas de la misma manera. La universalización del currículo, estableciendo uno solo para ambos sexos, supuso la generalización del currículo masculino, que las mujeres tendrían que asumir en su totalidad, mientras que nada quedó del currículo femenino.

A pesar de todo, y de seguir manteniendo una esencia bastante sexista, esta ley supuso un gran adelanto con respecto a sus predecesoras por el hecho de implantar la escuela mixta en nuestro país. La LGE ha sido un “instrumento de desarrollo” (González, 2010, p. 339) que ha permitido a las niñas acceder a la educación y ha eliminado algunas barreras que no les permitían

progresar, tratando así de acabar con la marginación a la que estaban condenadas solo por el hecho de ser mujeres. Esta ley es el resultado de los progresivos avances que sufrió en aquellos años la sociedad española y de la necesidad de instruir a todos/as los/as ciudadanos/as con el único propósito de hacer avanzar al país en materia económica.

La LGE estará vigente desde el año 1970 hasta el año 1980, en el que será reemplazada por la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)³³. La LGE será la ley educativa de la transición democrática (1975-1978) y de los primeros años de democracia, a pesar de haber sido aprobada en el seno de la dictadura franquista. La LOECE será la primera ley educativa promulgada en democracia. Esta ley poco o nada viene a decir sobre coeducación.

A partir de aquí, es importante que tengamos en cuenta una serie de cuestiones. En primer lugar, hay que recordar que la cuestión de la coeducación se inscribe en el marco del movimiento feminista que, como bien sabemos, es respaldado solo por un sector de la política española. Por otro lado, la forma de entender la educación de unos/as y otros/as también es bastante diferente. El sector más conservador de la política se muestra muchas veces contrario a las ideas y las luchas feministas, además de abogar por una educación también más conservadora en muchos sentidos (por ejemplo, queriendo dejar a un lado la educación afectivo-sexual en las escuelas). Los gobiernos de corte progresista sí han hecho, o al menos han intentado hacer, cambios y avances significativos con respecto a la coeducación en los centros educativos. Sin embargo, a pesar de sus buenas intenciones, nos encontramos aquí con otro problema: la corta duración de los gobiernos de una u otra ideología. La sucesión de gobiernos de izquierda y derecha ha sido constante en estos más de cuarenta años de democracia. Cada uno de ellos ha promulgado leyes educativas que derogaban las de gobiernos anteriores, contrarios a su ideología, lo cual ha supuesto un baile constante de leyes que no terminan de cuajar en la realidad de la sociedad y de los centros escolares por su corto período de aplicación.

Hacer cambios significativos en las estructuras sociales, así como en la mentalidad de las personas (pues esto último es fundamental para que se puedan realizar cambios en la escuela), es un proceso que necesariamente debe hacerse de forma paulatina. En primer lugar, porque así lo requiere una reforma de este calado y, en segundo lugar, para poder hacerlo con garantías de éxito y con durabilidad. En palabras de Maravall (ministro de Educación y Ciencia entre 1982 y 1988), la LOGSE (1990), que veremos más adelante y que sí planteaba grandes cambios

³³ En lo sucesivo nos referiremos a ella por sus siglas.

de manera adecuada, estaba pensada para tener una duración de unos cincuenta años (Subirats, 2024). Sin embargo, esta ley solo estuvo vigente cinco años, hasta 1995, ya que fue sustituida por la LOPEG, lo cual supone un tiempo más que insuficiente para que se hubiesen llevado a cabo todos los cambios y reformas en ella planteados.

Volviendo a la LOECE (1980), nos encontramos con una ley que se aprueba en un momento en el que el gran avance educativo que supuso la LGE para las mujeres españolas parecía haber eliminado toda discriminación por razón de sexo en la escuela. Será a finales de la década de los años setenta y en los primeros años de la década de los ochenta cuando el movimiento feminista (especialmente maestras y profesoras) se cuestiona si realmente la educación es coeducativa en nuestro país (Subirats, 2024). Estas profesoras y maestras se preguntaban si el simple hecho de que las mujeres pudiesen acceder a todos los niveles educativos en una supuesta igualdad de condiciones con respecto a sus compañeros varones era realmente coeducación. Se cuestionaban si ya habíamos alcanzado los objetivos en esta materia en nuestro país.

Esta cuestión dio pie a investigaciones que pusieron sobre la mesa los problemas que aún estaban presentes en la escuela y desvelaron los nuevos retos a los que se enfrentaba la escuela para ser realmente coeducativa, y los objetivos que se deben alcanzar para conseguirlo.

Este sería el motivo por el cual la LOECE no supuso ningún cambio en este sentido. Al fin y al cabo, cuando se promulgó, todavía se consideraba que la igualdad de oportunidades era real y que nada más había que hacer al respecto. Serán los estudios e investigaciones que se hicieron en esta época los que asentarán las bases sobre las cuales se legislará en este sentido en los años posteriores para intentar acabar con las desigualdades entre sexos.

6.2. UNA NUEVA FORMA DE ENTENDER LA COEDUCACIÓN

Como hemos dicho anteriormente, a finales de los años setenta y principios de los ochenta, un sector de la sociedad (fundamentalmente maestras y profesoras) empezó a plantearse si la escuela mixta era realmente coeducativa. A raíz de estas investigaciones, se ponen de relieve las siguientes cuestiones:

- El sistema educativo, en todos los niveles, fue ideado para educar a los hombres, estableciendo algunas diferencias en función de la clase social a la que estos

perteneciesen, pero pensado por y para ellos, atendiendo a sus necesidades e inquietudes. Es, en definitiva, un sistema androcéntrico.

La escuela mixta ha conseguido que las mujeres puedan acceder a este sistema diseñado por y para hombres, y construido en base a su cultura. Las mujeres pueden acceder en este momento a todos los niveles educativos, lo cual les permite conseguir títulos académicos (cosa que, algunos años atrás, solo podían soñar). Sin embargo, este sistema no las hace partícipes de la historia, ni tampoco del aprendizaje. Ellas mismas toman consciencia del hecho de que son “las otras” a través de todo un engranaje que se encarga indirectamente de recordarles que ese es su papel tanto dentro como fuera de la escuela. Dentro de la misma asumen que los grandes personajes de la Historia, la Literatura, o las Matemáticas, son hombres, pues son anecdóticas las mujeres que aparecen en los libros de texto de estas y de otras muchas materias. También ven cómo las mujeres, a pesar de estar muy presentes en los centros educativos, asumen muchos menos puestos de poder que los hombres, y que son estos últimos, por tanto, quienes toman las decisiones de mayor relevancia. Además, si hacemos una revisión de todos los ministros de Educación desde el inicio de la democracia hasta la fecha, solo contamos a seis mujeres, mientras que contamos a más del doble de hombres. Todas estas cuestiones, que pueden parecer minucias, han calado, y aún calan, en la consciencia de todas esas niñas y adolescentes que no han encontrado referentes en los que poder verse reflejadas.

- El sistema educativo es discriminatorio para las mujeres, al contrario de lo que se pensaba cuando se aprobó la escuela mixta. Con respecto al acceso, podemos decir que es igualitario, pues todas y todos tenemos el derecho y la obligación de estar escolarizados, al menos, hasta los dieciséis años. A pesar de que hay algunos casos de niñas que dejan de asistir a la escuela en la pubertad, como cita Subirats (2024), por razones religiosas o culturales, son anecdóticos (aunque no por ello menos preocupantes).

Esta discriminación tampoco se percibe en el resto de niveles educativos, a excepción de los doctorados, en los que se ha alcanzado la paridad hace tan solo unos pocos años (Subirats, 2024). A pesar de esta igualdad de acceso, seguimos encontrándonos ante un sistema educativo que discrimina a las mujeres solo por el hecho de serlo, y que ha desvalorizado su cultura hasta el punto de dejarla en el olvido, para que estas asuman la cultura androcéntrica, queriendo así universalizar una cultura que no pertenece a las mujeres y haciendo creer que es neutra.

- La discriminación está presente en el “currículum oculto”, definido por Subirats (2024) como:

Todos los intercambios no pautados que se producen en los centros escolares: juegos, uso de los espacios, atención del profesorado, escucha de comentarios diferenciada a niños y a niñas, importancia de las actividades según su vinculación a uno u otro género, valoración de imágenes masculinas o femeninas, dirección de los centros y muestras de autoridad, distinta valoración de los logros académicos en función del sexo, atribución de un distinto protagonismo en las aulas y en los patios... (Subirats, 2024, p. 3).

Para poder solucionar este problema, tenemos que ir su raíz. Y tal como describe Marina Subirats, el problema va mucho más allá del currículo formal o de juntar a niños y a niñas en la misma clase. Hay una serie de actitudes y comportamientos por parte de profesores y profesoras, y también por parte de las familias, que variarán en función del sexo de cada persona, y que serán determinantes en su vida, no solo en lo que respecta a la educación. Los espacios en los patios, por ejemplo, están comúnmente divididos de tal manera que los niños suelen acaparar el espacio central, dejando a las niñas los espacios laterales, lo cual lanza de nuevo ese mensaje de “personaje secundario” a las niñas. La escuela, y todo lo que la engloba, está cargada de todos estos mensajes y de pequeñas acciones que favorecen la transmisión de los estereotipos de género y la reproducción del sexismo.

- El ejercicio de la violencia sexual sobre las niñas y adolescentes es otro de los niveles de discriminación que nombra Subirats (2024) y que se ha visto incrementado en los últimos años. Esto se debe a que estamos siendo testigos/as progresivamente de una liberación de la sexualidad, pero esta no ha ido acompañada de una educación afectivo-sexual ni en las escuelas, ni en las familias. La forma de aprender a relacionarse de los/as menores, especialmente de los niños, se está viendo muy condicionada por la pornografía, que muestra un papel subordinado de la mujer, reduciéndola en muchas ocasiones a simples objetos que tienen que estar a disposición de los gustos de un hombre.

Estas cuestiones reflejan la necesidad de ir más allá de la escuela mixta para coeducar. No es que la implantación de la escuela mixta haya sido un error, más bien todo lo contrario, supuso una gran mejora para la educación de las mujeres, pero debemos ir más allá.

6.3. LAS LEYES EDUCATIVAS QUE APOSTARON POR LA COEDUCACIÓN

La LOECE (1980) no supuso ningún cambio con respecto a la coeducación. De hecho, ni siquiera se contempló la utilización del lenguaje inclusivo en su redacción. La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (1985)³⁴ siguió estos mismos pasos. Ni una sola vez aparecen las palabras “niña”, “alumna”, “mujer” o “profesora” en ninguna de estas leyes. Únicamente podemos resaltar que la LODE incide nuevamente en la igualdad de oportunidades, aunque no representa ningún avance con respecto a la LGE de 1970, a pesar de haber pasado ya quince años desde su promulgación.

Sin embargo, en los años sucesivos sí que hubo leyes educativas que respaldaron la coeducación. La Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada durante el gobierno socialista de Felipe González, planteaba grandes cambios con respecto a este tema.

La novedad de esta ley con respecto a las anteriores fue el reconocimiento expreso de la igualdad entre ambos sexos y de que esta debía verse reflejada en la práctica educativa. Esto se recogió en los diseños curriculares, y se marcaron objetivos y contenidos con referencias a la igualdad de los sexos y orientaciones para que el profesorado pudiese aplicar nuevas metodologías que potenciasen la coeducación. Además, la LOGSE también reconoce el derecho de unos y otras a recibir una formación que les permita “conformar su propia y esencial identidad”.

Otra de las novedades de esta norma es el artículo 57, apartado dos: “en la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos”. Por primera vez un texto legislativo establece la necesidad de que los materiales didácticos dejen de reflejar los estereotipos de género y las desigualdades entre hombres y mujeres. Cabe resaltar que este texto data de 1990. Han pasado ya treinta y cuatro años y seguimos encontrando estos estereotipos en todos los libros de texto. A veces en mayor medida, otras veces más imperceptibles, pero siempre están presentes.

La LOGSE fue más allá que sus predecesoras y pretendió, más que explicar lo que significaba la igualdad, realizar cambios en la mentalidad del conjunto de la comunidad educativa, lo cual no fue posible.

³⁴ En lo sucesivo, LODE.

Lamentablemente, se encontró con dos obstáculos insalvables que impidieron que pudiésemos ver los efectos de la ley. El primero de ellos, en palabras de Subirats (2024, p. 5), “la inexistencia de un modelo curricular que definiera una metodología para las transversales”. Cuando se pretenden realizar cambios de este calado es fundamental dar herramientas a quien tiene que llevarlos a cabo. Es decir, aprobar leyes que respalden la coeducación es fundamental, pero no nos dejemos engañar, si quienes tienen que aplicarlas en el aula no tienen las herramientas suficientes, terminarán por no hacerlo, incluso aunque las intenciones sean buenas.

En primer lugar, porque la aplicación debería ser guiada. Los profesores y las profesoras no suelen tener ningún tipo de formación con respecto a la coeducación, más allá de la que ellos o ellas, voluntariamente, estén dispuestos/as a adquirir por su cuenta. Por lo tanto, hay que invertir en formación. Además, el cambio es de tal envergadura que requiere de una concienciación total y absoluta de todo el personal docente y no docente para que se lleve a cabo con garantías. Difícilmente conseguiremos que se impliquen en una causa que en muchos casos desconocen o con la que no están de acuerdo. Otra de las cuestiones es el desgaste. Al intentar hacer cambios tan grandes, si no tenemos unas pautas bien establecidas y no sabemos muy bien en qué dirección debemos ir, terminamos por tirar la toalla. Además, la consecución de los resultados será muy largo plazo, por lo que no ver los cambios inmediatos, o relativamente rápido, puede generar cansancio y frustración.

Por otro lado, el segundo de los obstáculos con los que se encontró la LOGSE fue el poco tiempo que estuvo en vigor. Esta ley estaba concebida de manera que los cambios se realizasen lentamente, sin embargo, solo estuvo en vigor durante unos pocos años, lo cual imposibilitó el hecho de que muchas de sus propuestas se llevasen a cabo.

A pesar de estos dos obstáculos que se encontró la LOGSE, es importante tomar en consideración el hecho de que, a partir de los años 90, “los estudios, investigaciones y publicaciones se multiplicaron [...] con el fin de apoyar y desarrollar estas medidas” (Ballarín, 2006, p. 14). Estos estudios permitieron abordar, investigar u observar diferentes temas, como el sexismo en los libros de texto o en el lenguaje, o la creación de nuevas propuestas educativas.

La amplia producción que nos ha dejado este período es, sin duda, un claro indicador del valor de la LOGSE cuyo logro ha sido indiscutible en este terreno. La ley reconocía las desigualdades que de las diferencias se derivan y mostraba la voluntad de actuar para su corrección. Sin embargo, traducir en contenidos lo que son valores, conductas y actitudes no era fácil. Los valores no son algo que se promueva añadiendo apéndices

en las disciplinas, ni con fórmulas o recetas al profesorado. Solo los valores que se tienen como propios, los que emergen de una profunda convicción fundamentada, aquellos que impregnan nuestras conductas, se traducen en nuestras prácticas y alcanzan a nuestro alumnado. (Ballarín, 2006, p. 14-15)

Después de la LOGSE, el Partido Socialista, aún en el Gobierno, aprobó la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995). Esta ley, más que una reforma, complementaba a la LOGSE, y su principal cometido era legislar en favor de la organización y la gestión de los centros escolares. En lo referente a la coeducación, no aporta nada nuevo.

Tan solo un año más tarde a la aprobación de la LOPEG llega al Gobierno tras haber ganado las elecciones el Partido Popular, con José María Aznar como presidente. Como era de esperar, poco tardaron en dismantelar las reformas educativas que había hecho previamente el Partido Socialista. En 2002 aprueban la primera reforma educativa del Partido Popular desde el comienzo de la democracia, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Esta ley se mostró contraria a todo lo que tuviese que ver con la coeducación.

En primer lugar, no se hace referencia a “alumnas”, “profesoras” o “directoras”. El uso del lenguaje inclusivo sigue siendo una quimera, y todavía tendremos que esperar algunos años para que se convierta en una realidad. Otro de los problemas de la LOCE fue la omisión del hecho de que el sexo supone una discriminación en el ámbito educativo, o la introducción de elecciones tempranas de los diferentes itinerarios académicos y/o profesionales, cuando se ha demostrado que cuanto primero se hacen estas elecciones, más estereotipadas son. Por otro lado, no se tiene en cuenta la perspectiva de género en todo lo relativo a la educación o la importancia de la educación afectivo-sexual (que, después de más de dos décadas, sigue siendo objeto de debate).

A pesar del retroceso que podría haber supuesto la LOCE con respecto a la coeducación, no se llegaron a realizar reformas porque en el año 2004 el Partido Socialista gana de nuevo las elecciones y presentó, en el año 2006, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Esta ley se presentó como una reforma de la LODE (1985). Una de las apuestas que hizo a favor de la coeducación fue la creación de la materia de “Educación para la Ciudadanía” en la que se incluiría información y conocimientos sobre la igualdad entre mujeres y hombres. El problema es que en esta materia no solo se abordaban ese tipo de contenidos, sino también

otros relativos al conocimiento de la Constitución o los Derechos Humanos. Es, en palabras de Subirats (2024, p. 5) “un planteamiento [...] estrictamente libresco”. Al fin y al cabo, esta materia podía englobar tantos conocimientos que abordarlos a lo largo de un curso escolar se hacía imposible, y quedaba de la mano del profesor o profesora responsable de la asignatura tanto la manera de abordar esta cuestión como la importancia que se le daba a la misma. Si bien supone un avance con respecto a la LOCE (2002), lo cierto es que también supone un retroceso con respecto a la LOGSE (1990).

Como novedad con respecto a leyes anteriores, además, es importante tener en cuenta que ya encontramos en esta ley el uso del lenguaje inclusivo. Aparecen las palabras “alumna”, “madre”, “hija”, “tutora”, “mujer”, “profesoras” y “directoras”, entre otras. A pesar de que en muchas ocasiones se omite el femenino y se utiliza el masculino como neutro, el hecho de que se utilice el femenino en determinadas ocasiones, especialmente cuando se trata de un texto legislativo, ya supone un cambio positivo para las mujeres.

En 2013, de nuevo con el gobierno del Partido Popular, se impulsó la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), también conocida como Ley Wert por el ministro de Educación que la propuso, José Ignacio Wert. No implicó ningún avance en materia coeducativa. En primer lugar, elimina la asignatura de “Educación para la Ciudadanía”, la única con contenidos expresos relativos a la igualdad entre hombres y mujeres. Además, la nueva redacción que se realiza del apartado tres del artículo 84 de la LOE propicia la segregación por sexos en las escuelas:

No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.

6.4. ¿EN QUÉ DIRECCIÓN VAMOS?

En junio de 2018, tras la moción de censura contra Mariano Rajoy (PP), el Partido Socialista vuelve al Gobierno con Pedro Sánchez a la cabeza del mismo. Este cambio de gobierno no tardó en verse en la Educación, y en el año 2020 se aprueba la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta ley, que además es la vigente en este momento, integra “una parte importante de los planteamientos coeducativos” (Subirats, 2024, p. 6) en todas las etapas educativas:

Adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista. (Preámbulo, LOMLOE)

En palabras de Moreno (2023, p. 140), la LOMLOE “es una ley profundamente coeducativa” porque “apuesta por la puesta en práctica de la educación para la igualdad entre hombres y mujeres y lo concreta en numerosos ámbitos”. Si bien algunas leyes anteriores, entre las que destaca la LOGSE, ya abordaban la necesidad de educar en la igualdad entre hombres y mujeres y recogían medidas para acabar contra la discriminación de niñas y jóvenes en el ámbito escolar, la LOMLOE destaca entre todas ellas por abordar la coeducación desde la exposición de motivos hasta las disposiciones finales, siendo un eje prioritario sobre el que se vertebra esta ley.

En este sentido, podemos sentirnos tranquilas, pues la ley avala la coeducación, y no solo eso, sino que vela por el cumplimiento de la misma en todos los ámbitos relativos a la escuela. Sin embargo, hay algunas reticencias con respecto a la misma porque se pone en duda el cumplimiento de ésta por parte del personal que debe llevarla a la práctica. Y no es para menos, pues ya hemos visto que, a pesar de que ya ha habido leyes que han respaldado la coeducación, en la práctica estas leyes no siempre se han cumplido como deberían.

A pesar de ello, la LOMLOE desarrolla, en todo su articulado:

Actuaciones concretas sobre la igualdad efectiva, sobre la prevención de la violencia de género, la orientación educativa y profesional no sexista, la educación sexual, la educación emocional, la deconstrucción de estereotipos sexistas, el análisis de las desigualdades y discriminaciones por razón de sexo, la corresponsabilidad, la

visibilización de las aportaciones de las mujeres y [...] la inspección del cumplimiento de todos estos aspectos”. (Moreno, 2023, p. 142)

En primer lugar, la ley hace hincapié en el cumplimiento de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), dentro de los cuales está el objetivo 5, relativo a la igualdad de género. Con lo cual, de esta forma, aunque no de forma directa, ya respalda la coeducación, pues para cumplir con la ley se deben abordar los ODS, entre los cuales encontramos el 5, al que nos referimos anteriormente. Por otro lado, la LOMLOE también insiste en el cumplimiento de los objetivos y las finalidades del Pacto de Estado contra la violencia de género (aprobado en septiembre de 2017). El Pacto de Estado está dividido en ejes de actuación, dentro de los cuales el primero es el de sensibilización, y es considerado por Moreno (2023, p. 142) como “el más importante en lo que a la educación se refiere”. Este eje pretende que se desarrollen acciones dirigidas a sensibilizar a la sociedad en todo lo relativo a la violencia de género, para que haya una toma de conciencia colectiva, de manera que se trabaje en su prevención. Además, se insiste en que estas actuaciones estarán dirigidas principalmente a niños y niñas, y a adolescentes y jóvenes. Con este primer eje como base, se desarrollan 21 acciones coeducativas de manera que se alcance este objetivo.

Hasta aquí hemos visto que la LOMLOE, además de incluir medidas en su articulado a favor de la coeducación, también se apoya en otras acciones o documentos, como son los ODS o el Pacto de Estado de 2017, para que la práctica coeducativa en la escuela sea una realidad. Es necesario recordar que estas medidas son de obligado cumplimiento para toda la comunidad educativa.

El currículo también es fundamental, pues supondrá, en gran medida, el motor de cambio en la práctica educativa y en este camino hacia la coeducación. Debemos tener en cuenta que el currículo es el documento en el que todas/os las/os profesoras/es se basan para programar los contenidos y todo lo que se hará en su asignatura durante todo el año. Además, los currículos son escrupulosamente estudiados por las editoriales para llevar a cabo la redacción y la elaboración de los libros de texto, que a su vez serán uno de los materiales más utilizados en el aula tanto por el profesorado como por el alumnado. Por lo tanto, la coeducación debe atravesar el currículo, de principio a fin, de forma transversal, y debe estar considerada dentro del mismo como algo prioritario.

Con la LOMLOE se retoma la formación en valores con la asignatura “Educación en valores cívicos y éticos”, cuyos contenidos son similares a los de la vieja asignatura de la LOE (que

desapareció con la LOMCE) de “Educación para la Ciudadanía”. Esta nueva asignatura estará presente tanto en la etapa de Primaria, como en Secundaria:

Prestará especial atención a la reflexión ética e incluirá contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución Española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad de mujeres y hombres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia (Preámbulo, LOMLOE).

Pese a que dedicar una asignatura a tratar todos estos temas parece interesante, lo cierto es que las/os profesoras/es que coeducan tienen algunas dudas en cuanto a la puesta en marcha de una materia concreta para este fin. En primer lugar, porque el profesorado que la imparte puede no estar bien formado (lo cual es bastante habitual), por lo que difícilmente podrá transmitir estos valores a su alumnado, o lo que es aún peor, podría estar en desacuerdo con la igualdad entre hombres y mujeres. Por otro lado, surge la pregunta de si realmente es necesaria una asignatura para hablar sobre igualdad, y aquí es importante pararse a reflexionar. En la práctica, si tenemos una asignatura concreta para hablar sobre igualdad de género, gran parte del profesorado dará por sentado que no es necesario tratar estos contenidos en el resto de materias, por lo que corremos el riesgo de que se convierta en un conocimiento aislado dentro de una materia, y no en un aprendizaje transversal en valores. En este sentido, parece más sensato que la igualdad entre hombres y mujeres esté presente en todo el sistema educativo, y no trabajarla de forma aislada.

Como hemos dicho anteriormente, los materiales utilizados en el aula, entre los que tienen gran importancia los libros de texto, son fundamentales a la hora de transmitir no solo conocimientos, sino también ideas y valores. En las disposiciones adicionales de la LOMLOE se hace referencia a estos materiales, indicando lo siguiente:

La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales deberán fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. (Disposición adicional cuarta. *Libros de texto y demás materiales curriculares*. Apartado 2. LOMLOE)

Además, también añade:

Las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios. (Disposición adicional vigésima quinta. *Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*. Apartado 5. LOMLOE)

La LOMLOE pone sobre la mesa, además, la necesidad de formar al profesorado. Esta ley insta a las Administraciones a adoptar las medidas necesarias para que se forme al profesorado en materia de igualdad, asegurando así que estos y estas tendrán los conocimientos y técnicas necesarias para coeducar. La obligación de incluir estos contenidos en la formación permanente del profesorado se plasma en el artículo 102 de la norma, apartado dos.

Esta ley también exige a los centros que incluyan, en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), contenidos específicos para prevenir la violencia de género, y fomentar la igualdad de trato y la no discriminación, haciendo un seguimiento de los mismos desde el Consejo Escolar. También hace referencia, en el artículo 124, a la elaboración, por parte de los centros educativos, de un plan de convivencia que se incorporará a la Programación General Anual que recoja “la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, la igualdad y no discriminación” (artículo 124, apartado 1. LOMLOE).

Por último, uno de los puntos más llamativos de esta ley es el apartado referido a la inspección educativa. En este apartado se insta al cuerpo de inspectores e inspectoras a “velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores” recogidos en la misma, “incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres” (artículo 151, LOMLOE). Resulta llamativo por el hecho de recalcar que están incluidos aquellos valores referidos al fomento de la igualdad entre hombres y mujeres. En palabras de Moreno (2023, p. 150):

Este recordatorio hace pensar varias cosas: la primera, que la Inspección, a pesar de la legislación vigente, no ha velado por la igualdad entre hombres y mujeres en el sistema educativo, y la segunda, que aunque la igualdad atraviesa toda la ley, es necesario recordar a Inspección su importancia, porque el recordatorio solo es para el tema de la igualdad, no les han recordado otras cuestiones de la ley, por eso es una coletilla muy significativa que tiene que provocar una reflexión en los servicios de inspección.

Como hemos visto, la LOMLOE es, hasta el momento, la ley que más ha velado por la coeducación, además de suponer una gran mejora con respecto a su predecesora (la Ley Wert o LOMCE). Igualmente, da gran importancia a la coeducación y la señala como una prioridad.

Sin embargo, aunque esta norma sienta algunas bases fundamentales para fomentar y propiciar la coeducación, su implantación aún es demasiado reciente y no podemos afirmar que esto vaya a dar sus frutos. Tendremos que esperar aún unos años para poder hacer un análisis de todos los cambios y las medidas que se han podido llevar a cabo, y cuáles han sido los resultados.

7. CONCLUSIONES

La coeducación es un fenómeno relativamente reciente, que surge a raíz de las demandas de las mujeres para ser educadas en igualdad de condiciones con respecto a los varones. A pesar de ello, el significado de coeducación ha evolucionado con el paso de los años, con lo que no es lo mismo hablar de coeducación en la actualidad, que referirnos a ella a finales del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX. La evolución de nuestras sociedades ha forzado esta evolución también en el terreno educativo, pues además de ser una cuestión de justicia, es también un cambio necesario para seguir evolucionando.

En un primer momento se denominaba “coeducación” a la escuela mixta: el simple hecho de juntar a niños y niñas en un aula ya se consideraba coeducar. Tuvieron que pasar muchos años desde que se estableció la escuela mixta en nuestro país hasta que los estudios, la investigación y el trabajo de muchas mujeres pusieron de manifiesto que para coeducar había que ir más allá. Era necesario rediseñar todo nuestro sistema educativo, de manera que sea realmente inclusivo para las mujeres, dejando atrás un modelo androcéntrico que reproduce los estereotipos de género y el sexismo, y que además afecta a absolutamente todo en la escuela: desde las entradas y salidas de clase, pasando por los contenidos, hasta la forma en la que los alumnos y las alumnas escogen sus sitios en clase.

La legislación a favor de la coeducación es fundamental. Para que haya cambios reales en la escuela y para que todos y todas los/as implicados/as en el sistema educativo tomen conciencia de la necesidad de cambio, no basta con dar unas recomendaciones o unos consejos. Es necesario que las leyes respalden la coeducación, y que obliguen a toda la comunidad educativa a coeducar. Porque no es una cuestión de opiniones o ideologías, es una cuestión de derechos y de justicia, de dar a las niñas y adolescentes el sitio que se merecen en la escuela.

A raíz del análisis y la revisión de la legislación estatal en materia educativa en estos más de cuarenta años de democracia, hemos podido ver cómo, a pesar de la gran necesidad de cambio en todo lo referido a la coeducación en nuestro país, lamentablemente, muchos de los avances que se han podido hacer en materia legislativa han sufrido grandes retrocesos debido a los constantes cambios en el gobierno. Los gobiernos más progresistas han apostado por la coeducación, mientras que todas las reformas del Partido Popular nos han hecho retroceder en el tiempo. Esto nos hace pensar que, a pesar de que en este momento la ley respalda la coeducación, es muy posible que un gobierno posterior, de cualquier otra inclinación política, destruya todo lo conseguido hasta el momento. Además, estos cambios de gobierno han sido constantes a lo largo de nuestra democracia, provocando que las legislaturas de una u otra inclinación política hayan sido muy cortas, y que no se hayan podido apreciar cambios significativos a pesar del respaldo de leyes como la LOGSE.

Incluso con estos baches que nos hemos encontrado, podemos considerar que hemos avanzado mucho en este camino que es coeducar, porque realmente así ha sido. A finales del siglo XX empezamos a ser conscientes de que la coeducación iba más allá de la escuela mixta. Ahora somos conscientes de la discriminación que sufren las niñas y mujeres en el sistema educativo, a pesar de compartir clase con sus compañeros varones. Gracias a los estudios de mujeres como Pilar Ballarín o Marina Subirats, que son grandes referentes en este campo de investigación, hoy sabemos qué problemas se encuentran las niñas y jóvenes en la escuela, y gracias a estos conocimientos podemos actuar en consecuencia para tratar de eliminar, en la medida que nos sea posible, estas desigualdades.

Sin embargo, y a pesar de que cualquier avance es una batalla ganada, lo cierto es que debemos ser conscientes de que nuestros derechos penden de un hilo. Si bien la LOMLOE, la ley por la que se rige la educación en este momento, respalda la coeducación y la tiene como eje prioritario en todo su articulado, no sabemos qué puede pasar con ella si hubiese cambios en el gobierno. Por ello es fundamental que cada persona, desde su pequeña parcela de actuación, siga trabajando en conseguir una escuela realmente coeducativa, que responda a las necesidades de todas y todos.

Las leyes son fundamentales, como hemos dicho, pero no olvidemos que cada persona es parte del cambio, así que no debemos dejar de lado nuestra responsabilidad como parte del sistema educativo y debemos trabajar en la eliminación de todo tipo de discriminación en las aulas, y fuera de ellas. Es una responsabilidad de todos y todas que no debe quedarse solo sobre el papel.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alario, A. y Anguita, R. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad? El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 33-43. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <http://hdl.handle.net/10201/131396>
- Altamira, R. (1902). La España del siglo XIX. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-espana-del-siglo-xix/>
- Álvarez, A., Vizcarra, M. T., y Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://addi.ehu.es/handle/10810/54522>
- Ballarín, P. (2001) La coeducación hoy. En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 31-40). Madrid: Akal.
- Ballarín, P. (2006). Historia de la coeducación. Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en Educación. *Colección Plan de Igualdad*, 2, 7-18. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: https://coeducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/GuiaBuenasPracticas_FavorIgualdad_Andalucia-1.pdf
- Ballarín, P. (2013). Otra mirada a las Conferencias Dominicales de 1869. En: P. Pezzi (Coord.). *Historia(s) de mujeres en homenaje a M^a Teresa López Beltrán* (pp. 273-287). Málaga: Perséfone. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/34735>
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Bueno, G. E., y Ruiz, G. G. (1988). ¿Escuela mixta o coeducación? (El sexismo en la enseñanza, un error silenciado). *Tabanque: Revista pedagógica*, 4, 131-146. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256964>
- Castilla Pérez, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 11, 49-85. Recuperado en 14 de julio de 2024 de:

https://www.researchgate.net/publication/40533512_Coeducacion_pautas_para_su_desarrollo_en_los_centros_educativos

Cerletti, A. (2010). Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. *Revista Acontecimiento*, 20(38-39), 95-104. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: https://www.academia.edu/37264905/Cerletti_Igualdad_y_equidad_en_las_pol%C3%A9ticas_sociales_y_educativas_Acontecimiento_38_39_1

Constitución política de la monarquía española promulgada en Cádiz a 19 de Marzo de 1812. (1812). Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/28540>

Constitución de la República Española. *Gaceta de Madrid*, 344, de 10 de diciembre de 1931. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1931-10008>

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Decreto LXXXI, de 29 de junio de 1821. Reglamento general de instrucción pública. *Reimpreso en la Imprenta Nacional de Egército*. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/51929>

Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. 1 de noviembre de 2022. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 169. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://sede.asturias.es/bopa/2022/09/01/2022-06713.pdf>

Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la “amiga” a la Universidad. *Participación educativa*, 11(1), 8-22. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-11-revista-cuatrimestral-del-consejo-escolar-del-estado-la-educacion-factor-de-igualdad_180777/

De Puelles, M. (2013). Reflexiones sobre la creación (y frustración) de un sistema educativo nacional (1813-1857). *Bordón: Revista de pedagogía*, 65(4), 21-32. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2013.65401>

- Estébanez, G. y González, G. (1988). ¿Escuela mixta o coeducación?: (el sexismo en la enseñanza, un error silenciado). *Tabanque: Revista pedagógica*, 44, 131-146. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256964>
- Fernández-González, N. y González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW: Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 242-263. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <http://hdl.handle.net/10486/667467>
- Garrido, M. (2005). Historia de la educación en España (1857-1975). Una visión hasta lo local. *Revista Contraluz*, 2, 89-146. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.scribd.com/document/96147825/historia-educacion>
- González, T. (2010). Mujeres, educación y democracia. *Revista de Educación*, 351, 337-359. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:20e19c2f-e14d-4a09-94d1-4d803b5c8eb9/re35114-pdf.pdf>
- González, T. (2014). Dios, patria y hogar. La trilogía en la educación de las mujeres. *Hispania Sacra*, 66(133), 337-363. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://doi.org/10.https://hispaniasacra.revistas.csic.es/index.php/hispaniasacra/article/view/388/389.3989/hs.2013.055>
- Informe Quintana. Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública. (7 de marzo de 1814). Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/infquintana.htm>
- Instituto Asturiano de la Mujer. (s/f). *La coeducación en la LOMLOE*. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://iam.asturias.es/documents/269132/370594/Coeducaci%C3%B3n+en+la+LOMLOE.pdf/25a07134-3075-6ae6-1c17-2dcf49e4b044>
- Instituto de la Mujer. (2008) *Guía de coeducación: síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.inmujeres.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>

- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuiló*. 7(18), 1-24. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>.
- León, Aníbal. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&tlng=es
- León, M. E. (2015). Breve historia de los conceptos de sexo y género. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 54 (138), 39-47. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://hdl.handle.net/10669/75624>
- Ley de Instrucción primaria. *Gaceta de Madrid*, 1381, de 28 de agosto de 1838. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/gazeta/dias/1838/08/28/pdfs/GMD-1838-1381.pdf>
- Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península e Islas adyacentes, lo que se cita. *Gaceta de Madrid*, 1710, de 10 de septiembre de 1857. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>
- Ley de Nivelación Salarial. *Gaceta de Madrid*, 195, de 6 de julio de 1862. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/gazeta/dias/1862/07/14/pdfs/GMD-1862-195.pdf>
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, de 18 de julio de 1945. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1945-7246>
- Ley 56/1961, de 22 de julio, sobre derechos políticos profesionales y de trabajo de la mujer. *Boletín Oficial del Estado*, 175, de 24 de julio de 1961. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1961-14132>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 27 de junio de 1980. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado*, 215, de 7 de septiembre de 2022. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/09/06/10/con>

Montero, A. (2009). Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (01), 105–127.

Recuperado en 14 de julio de 2024 de:

<https://ojs.ehu.es/index.php/cabas/article/view/25584>

Moreno, M. A. (2013). Queremos coeducar. *Centro de Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente*. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/queremoscoeducar-2.pdf>

Moreno, M. (2023). Análisis de la LOMLOE con perspectiva coeducadora: pros, contras y propuestas. *Revista Currículum*, 36, 139-153. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.08>

Plan y Reglamento General de Escuelas de primeras Letras, de 16 de febrero de 1825. *Imprenta Real*. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://drive.google.com/file/d/0B27DzfbcyPNBWGoyYIZ0elhabUE/view?usp=sharing&resourcekey=0-CG-botNf8-qBfI-gA3U55g>

Real, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo abierto*, 31(1), 69-94. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <http://hdl.handle.net/10662/2974>

Real Decreto creando en este Ministerio, dependiendo de la Dirección general de Primera enseñanza, una Comisión Central, encargada de proponer y aplicar los medios para combatir el analfabetismo, vigilar la asistencia de los niños analfabetos a las Escuelas nacionales, velar la educación de los analfabetos en desuso y hacer cumplir la ley de Enseñanza obligatoria, de 23 de Junio de 1909. *Gaceta de Madrid*, 248, de 5 de septiembre de 1922. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1922-6120>

Sánchez, L., y Hernández, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El futuro del pasado*, (3), 255-281. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://doi.org/10.14201/fdp.24723>

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://doi.org/10.35362/rie601207>

Subirats, M. (2024). La España democrática: el lento progreso de la coeducación. Recuperado en 14 de julio de 2024 de:

https://www.researchgate.net/publication/378977060_El_lento_progreso_de_la_coeducacion_en_Espana

Scanlon, G. M. (2010). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia De La Educación*, 6. Recuperado en 14 de julio de 2024 de: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6743>