

CAPÍTULO 2

UNA REVISIÓN

MICHEL FIZE

Sociólogo, investigador en el Centre National de la Recherche Scientifique

Todo comenzó, hace ya mucho, en tiempos del Antiguo Régimen. Aunque condenada por la Iglesia, la mezcla de los sexos no estaba ausente en algunas escuelas (donde, paralelamente, estaban también mezcladas las edades). Después llegó la República, la III.^a de nombre. El gran reto de esta República, en los años 1870-1880, es realmente la laicidad, es enfrentar las luces al «oscurantismo» (de supuesta esencia católica). Se trata, para el Estado, de autonombrarse como primer responsable de la educación de sus niños —todos sus niños (en principio); este es el sentido de la gratuidad y de la obligación de la instrucción primaria— y, por consiguiente, de organizar el personal docente en un verdadero «servicio público»: a esto equivale la laicidad. En la *Revue pédagogique* de 1882, Jules Ferry definió precisamente esta política laica: «Es, dice, la más grande de las reformas sociales y la más seria, la más duradera de las reformas políticas [...] en el momento en que toda la juventud francesa se haya desarrollado, habrá crecido bajo esta triple estrella de la gratuidad, de la obligación y de la laicidad, no tendremos que temer acerca de los retornos del pasado, dado que tendremos para defendernos de ello [...] el espíritu de todas estas generaciones nuevas, de estas jóvenes e innumerables reservas de la democracia republicana, formadas en la escuela de la ciencia y de la razón, y que opondrán al espíritu retrógrado el infranqueable obstáculo de las inteligencias libres y de las conciencias libres.»

El gran asunto del siglo XIX —sobre todo de la III.^a República—, es pues la cuestión escolar; con las problemáticas que acaban de ser recordadas. Así, aunque ambicione luchar contra las desigualdades sociales, Jules Ferry aspira también a reducir las desigualdades sexuales. En este contexto, un problema, precisamente, no se plantea: el de la «mixticidad»; está completamente fuera del debate intelectual y por tanto del campo político. En un cierto sentido, y hasta cierto punto, es incluso *inimaginable*. ¿Cómo, en efecto, la «mixticidad» podría llevarse bien con unas mentalidades siempre dominadas por el espíritu antiguo, el de las jerarquías, de las clasificaciones sociales, de la segregación sexual? Esto es la «inimaginabilidad» de la «mixticidad» (como idea portadora de un proyecto, evidentemente). La democracia —que lo incorporará por lo demás tardíamente en sus establecimientos escolares— está aún demasiado pálida para debatirlo (lo que no significa que algunos espíritus particulares, singularmente visionarios, no hagan, aquí o allá, alusión a ello, es decir no la hagan entrar en tal o cual estructura, pero estas iniciativas permanecen modestas). Está pues decidido que las enseñanzas escolares serán distintas según la naturaleza de las cosas (o, más bien, lo hemos visto, según el orden social): al sexo fuerte, los poderes de la esfera pública, al sexo débil —que se halaga, por otra parte, designándolo *bello sexo*—, el gobierno del espacio doméstico (o más bien del cotidiano familiar, compuesto sobre todo, como es sabido, de cargas y de deberes).

De forma natural el siglo XIX debía preconizar la separación de los alumnos en los bancos de la escuela. Pero con un éxito relativo. La «mixticidad», efectivamente, ha continuado desarrollándose, tanto y tan bien que la sociedad burguesa iba a disponer de un número de escuelas mixtas que estaba lejos de ser desdeñable. El motivo de que esto ocurriera fue porque las administraciones locales (rectores, prefectos, obispos) acabaron por conseguir —en la tradi-

ción de la Contrarreforma— una orden imponiendo la obligación de separar niños y niñas (orden del 22 de diciembre de 1835), sin mucho éxito. En 1837, el número de escuelas mixtas era incluso superior al de las escuelas de niños y de niñas. En 1863, se contaban exactamente 17.283; en 1876, un poquito menos (16.483) y en 1881, según Jules Simón, 15.150.

Pero hay que decirlo nuevamente aquí: no fueron sólo motivos antirreligiosos los que impulsaron la «mixticidad» sino que ésta no era ni escogida ni querida; era el resultado de dificultades: escasez de locales, falta de docentes; y también la consecuencia, a partir de mediados del siglo XIX, de una demanda creciente en la instrucción de las niñas. Era, en fin, el resultado de la imposibilidad de levantar esas escuelas de niñas que exigía el poder. Indiquemos que una ordenanza de 1836 incitaba a las comunas —que poseían los medios— abrir tal escuela (la ley Guizot de 1833 había efectivamente renunciado a promulgar tal medida, en razón del coste, parece ser); recordemos aun que la ley Falloux de 1850, obligaba a crear una escuela de niñas, pero solamente para las comunas de más de 800 habitantes (obligación extendida a todas las comunas en 1867).

De hecho, las escuelas mixtas molestaban; suscitaban incluso un obstáculo tan profundo que las estadísticas oficiales disimulaban el número exacto (mezclándolas frecuentemente a las escuelas de niños). Eran en suma percibidas como una disposición de promiscuidad.

Hay que aclarar que «mixticidad» de las escuelas no significaba entonces necesariamente «mixticidad» de los alumnos. «En las escuelas que reciben alumnos de los dos sexos, dice un reglamento oficial de 1851, los niños y las niñas no podrán jamás ser reunidos para los mismos ejercicios. Serán separados por una barrera de al menos un metro cincuenta de altura, dispuesta de manera que el maestro tenga visión de los dos lados de la sala. La entrada y la salida tendrán lugar a horas distintas.»

Regresemos a Jules Ferry. Algunas líneas para ubicar al personaje. Hijo de una familia de la buena burguesía de la Lorena y católica, Ferry se desapega, desde su adolescencia, de la fe católica; en 1875, se adhiere a la francmasonería. Admira a Edgar Quinet (que ha escrito *L'Enseignement du peuple*) y a Condorcet (autor del famoso *Plan d'instruction* que quería asentar la instrucción popular sobre unas bases científicas y estructurarla por las ciencias morales). Es, en suma, un libre pensador, casado civilmente, un positivista también, gran admirador de Auguste Comte. Su escuela, como se ha dicho más arriba, es una escuela de reajustes; quiere responder, muy particularmente (es decir de manera separada), a las necesidades de cada categoría social, de cada sexo. Nacida para replantear el orden burgués, eminentemente masculino. Si Ferry hace pues obligatoria la enseñanza primaria para los dos sexos y tiene intención de favorecer la enseñanza secundaria para las muchachas (*cfr.* a continuación), fija unos objetivos bien precisos en la educación de los niños y de las niñas: «La escuela primaria, señala en 1882, puede y debe hacer de los ejercicios del cuerpo una parte suficiente para preparar y predisponer en cierto modo los niños a los futuros trabajos del obrero y del soldado, las niñas a los cuidados del hogar y a las labores de mujeres.»

En estas condiciones, es decir del hecho de las tareas específicas definidas para cada uno de los sexos, la «mixticidad» no es, no puede ser entonces, repitámoslo, *ni pensada ni concebible*. No estando destinados ni a los mismos roles sociales, ni a las mismas funciones sociales, niñas y niños son —evidentemente— separados. Por lo demás, cuando la Liga de la enseñanza (que no puede ser sospechosa de conservadurismo pedagógico) propone, en su XXVI Congreso nacional de Reims en 1897 —por mediación de un tal Berthonneau—, imaginar «Escuelas», sin epíteto, pero con una mayúscula, donde se agruparía hasta los 14 años a los niños de todos los medios sociales; no se hace ninguna mención de una posible reunión de niños y de niñas. Es decir, la idea de «mixticidad» es inconcebible para la República laica. Así como la igualdad de oportunidades (sociales) está rápidamente en vía de desarrollo a partir del período de entre las dos guerras, por el contrario la igualdad de sexos queda bloqueada.

La escuela primaria, que está en el centro del proyecto de Jules Ferry, descansa totalmente sobre la segregación de los sexos. Sólo hay excepciones en los pequeños pueblos, allí donde, por falta de plazas y docentes, no se puede hacer de otro modo que mezclar los dos sexos (en una sala que, como en otros tiempos, es a menudo única).

En cuanto a la enseñanza secundaria, lo que está puesto en tela de juicio, no es la «mixtidad» de los alumnos, sino la cultura que debe ser dispensada en los liceos y los colegios comunales; volveremos a hablar de ello.

La historia de la educación de las niñas puede dividirse, *grosso modo*, en cuatro períodos:

1. De la Antigüedad a los años 1870-1880: no hay educación para las niñas (o casi ninguna).
2. III República: una instrucción (pero no para todas); las niñas son ampliamente excluidas de la enseñanza secundaria.
3. Del período de entre las dos guerras a los años 1950: la misma instrucción (o casi) para las niñas y los niños.
4. Años 1960-1970: enseñanza de las niñas y de los niños conjunta: es la consagración *de facto* de la «mixtidad» (pero no en todas partes).

Sólo trataremos aquí (y aún rápidamente) los tres últimos períodos (habiendo largamente tratado el primero, en una publicación anterior: *A mort la famille! Plaidoyer pour l'enfant*, 2000).

Las resistencias en la educación de las niñas

Pedagogo sin embargo iluminado, Rousseau tenía para las mujeres propósitos abominablemente clásicos (diríamos hoy conservadores, arcaicos). Para él, la mujer debía ser *débil* y *pasiva*. Su formación (el aprendizaje de los buenos modales, de los buenos modos en el mundo...) no tenía otro objetivo que el de someterla al hombre, al cual debía obedecer como a un *maestro* para serle siempre agradable. Rousseau consagraba así, no sin una cierta elegancia algunas veces, la tesis en adelante clásica de la *inferioridad natural de la mujer*, tesis surgida del fondo de las edades, sobre la cual no insistiremos, habiéndolo largamente expuesto en *A mort la famille!* y *Le deuxième homme*, especialmente.

Recordemos sin embargo que, para los defensores de esta ideología, la mujer no está dotada de *razón*, sólo está dotada de *sentimientos*. Es más, según los términos de la joven feminista Mary Wollstonecraft (1759-1797), autora de un estudio notable, *Béfense des droits de la femme* (1792), es «la sirvienta principal que suministra [a su marido] sus comidas y se ocupa de su ropa». «Se ha organizado así, prosigue Mary Wollstonecraft, el comportamiento femenino según un sistema artificial, que acaba por quitar a las mujeres toda inteligencia, dejándoles únicamente el instinto de la astucia. Lo único que se enseña a las mujeres es a agradar. ¿Cómo asombrarse pues de que sólo busquen el placer en toda ocasión, y que este placer sea el objetivo de sus existencias? La ignorancia de las mujeres, concluye Wollstonecraft, las somete a sus sensaciones, y su educación no les enseña más que a buscar la felicidad en el amor.»

Hasta la mitad del siglo XIX, parecía evidente que las niñas no debían ser instruidas —ya que estaban destinadas al matrimonio y a la vida doméstica. A lo sumo se les reconocía el «ocio» de educarse un poco (por adquisición de saberes devaluados), con fines estrictamente privados, para ser solamente mejores esposas y «buenas» madres, nada más.

Por esta razón esta educación está reducida al estricto necesario, moral y doméstico —y además sólo concierne a las mujeres de alto rango (social), de quienes se espera que estén siempre a gusto en el mundo y hagan, en toda circunstancia, honor a sus esposos. Se les hará pues adquirir, según los términos de Mary Wollstonecraft, «escasos conocimientos»,

«espolvoreamientos de talentos». En pocas palabras, desde la infancia, se trata de enseñar a la mujer a comportarse bien para merecer siempre la estima del hombre. Su belleza, sus encantos, son sus bazas principales (los hombres no dejan escapar por otra parte ninguna ocasión para adularlas, como es debido). Eso es tanto como decir que la instrucción de las niñas permanece como una cosa secundaria. Algunas mujeres ilustradas —como precisamente Mary Wollstonecraft— se propusieron, pese a todo, el decirlo a las mujeres de «clases medias» (pero estas voces tienen entonces escaso eco).

Es esta interpretación de la mujer la que explica que las instituciones escolares que se ponen en marcha en el siglo XIX, las leyes y reglamentos que organizan las escuelas (primarias principalmente), conciernen a los niños, y casi a ellos solos. (Las niñas, pertenezcan a las clases privilegiadas o a las clases populares, quedan en las manos de las congregaciones religiosas, juzgadas sin duda alguna más apropiadas a la enseñanza de buenas costumbres de esposa y de madre.)

Hay que subrayar también que, para el orden burgués que ha sustituido al orden aristocrático, la educación de las niñas parece temible. Instruidas, ¿las mujeres no tendrán la tentación de desertar de sus hogares? ¿De sucumbir a la indocilidad? En otras palabras, ¿de poner en peligro muchos privilegios adquiridos (por el hombre naturalmente)?

Desde hace mucho tiempo, se conocen las reservas expresadas en contra de la educación de «gente de poco», del «pueblo» para emplear un término entonces más de moda. Para Richelieu, era un gran peligro tener en el país demasiados hombres instruidos quienes se volverían demasiado orgullosos y presuntuosos para permanecer obedientes. Voltaire, La Chalotais, autor de un *Essai sur l'Éducation nationale* (1763), Destrett de Tracy, a quien debemos *Observations sur le système actuel d'instruction publique* (1800), Eugène Rendu, quien redactó una *Mémoire de l'enseignement obligatoire* (1853), defendían ellos también la idea de que el pueblo, según palabras de Voltaire, no tiene «ni el tiempo ni la capacidad de instruirse». Otros autores, al contrario a la imagen de Guizot, consideraban que «la ignorancia volvía el pueblo turbulento y feroz, que le hacía un instrumento para asegurar su sumisión, inculcándole el respeto por la ley, el amor y el orden (cfr. su *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, 1816).

Se vuelve a encontrar este debate y esta argumentación a propósito de las mujeres: para unos, su instrucción representa una amenaza para la clase poseedora (no más que el pueblo, las mujeres no tienen necesidad de saber demasiado); para los otros, es al contrario, el saber es la mejor defensa contra esta amenaza.

La monarquía de Julio, el Segundo Imperio, la III República naciente ella misma, parecen haberse, en primer lugar, inclinado por la primera tesis, estimando que las mujeres debían, antes que nada, cumplir su función de mujeres. Un tal Louis-Edouard Piette podrá así declarar que, dado que saben leer, las mujeres ya no saben ni coser ni ocuparse del cuidado de la casa, y «como hay que matar el tiempo, leen novelas. ¡Y qué novelas!». Mary Wollstonecraft acredita la idea de la amenaza para el poder masculino y se felicita de ello. «¡Fortaleced y desarrollad el espíritu femenino, escribe, y eso será el fin de la obediencia ciega!» Es porque, añade, los hombres prefieren «mujeres [...] ceros, para utilizar una imagen numérica» y dejarlas en la ignorancia; su gusto, para decir las cosas de otro modo, es para las mujeres encantadoras, no para las mujeres sabias.

Esta jerarquía de los sexos implicaba una jerarquía de saberes. La subordinación femenina se marcará pues por la exclusión de los saberes más elevados, de los saberes «sabios» de los que los hombres hacen su dominio reservado y, como lo recuerda Nicole Mosconi, la superioridad masculina va a asegurarse y preservarse, por esta exclusión, toda posibilidad y todo riesgo de concurrencia y de rivalidad.

¡La educación para todos... y asimismo para las niñas!

Recordemos que Condorcet, en sus *Lettres d'un bourgeois de New Haven* (1787), había tomado abiertamente posición para la igualdad de los sexos. Tres años más tarde, en plena Revolución, reincidía en un artículo titulado «Sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía» (recogía la opinión pública sobre la cuestión de voto de las mujeres). Luego, el 9 y 18 de abril de 1792, presentaba en la Asamblea —que lo aprobó— su *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, en el cual se encontraba este principio de la igualdad de los hombres y de las mujeres en materia de instrucción.

Recordemos también que, en su propio informe sobre la Instrucción pública presentado en la Asamblea nacional, el señor de Talleyrand, en septiembre de 1791, indicaba ya: «La instrucción debe existir para todos (será pues gratuita) [...] para uno y otro sexo; esto es demasiado evidente, pues ya que es un bien común, ¿sobre qué principio uno de los dos podría ser desheredado por la Sociedad protectora de los derechos de todos?» «Puesto que la instrucción, concluía Talleyrand, debe existir para cada sexo, se deben crear con prontitud unas escuelas para el uno y para el otro; pero hay que crear también para ellas unos principios de instrucción.»

El diputado Louis Michel Le Peletier de Saint-Fargeau, sobre el cual volveremos en un instante, se había pronunciado, en enero de 1793, él también por la instrucción de las niñas. Recordemos aún que, mientras tanto, en Inglaterra, Mary Wollstonecraft acababa su libro *Déjense des droits de la femme* (que apareció finalmente en 1792), defendiendo el mismo principio. La autora afirmaba su deseo de ver a las mujeres acceder a una educación que les permitiese gozar de este estatuto de igualdad con los hombres y de una verdadera independencia económica (este libro obtuvo un gran éxito entre los letrados; fue incluso traducido a varios idiomas, al francés —el año mismo de su publicación—, al alemán, al italiano...).

Pero la «mixticidad» escolar no es el proyecto, con algunas excepciones extraordinarias. La encontramos efectivamente en hombres como Condorcet, de quién acabamos de hablar. «Puesto que, escribe éste último, la instrucción debe ser generalmente la misma, la enseñanza debe ser común, y confiada a un mismo maestro que pueda ser escogido indiferentemente de uno u otro sexo.» Condorcet recuerda aquí el ejemplo italiano donde «varias mujeres han ocupado cátedras en las más célebres universidades, y han completado con éxito las funciones de profesores en las ciencias más elevadas, sin que haya resultado de ello el más mínimo inconveniente, ni la más mínima reclamación, ni menos aún ninguna broma en un país que, no obstante, no podemos casi reparar como exento de prejuicios» (volveremos sobre la argumentación «pro-mixticidad» de Condorcet en un capítulo posterior). La «mixticidad», es aún la opinión de Le Peletier de Saint-Fargeau; su plan sobre la educación pública (léído por Robespierre, en la sesión del 13 de julio de 1793, en la Convención nacional —el autor había sido asesinado seis meses antes—) la preveía explícitamente: «Desde la edad de 5 años hasta los 12 años para los niños, y hasta los 11 para las niñas, todos los niños, sin distinción y sin excepción, serán educados en común a costa de la República y, todos, bajo la santa ley de la igualdad, recibirán la misma ropa, la misma comida, la misma instrucción, los mismos cuidados.» La «mixticidad» es igualmente propuesta por mujeres (feministas), como Mary Wollstonecraft nuevamente. «Se debería educar los dos sexos conjuntamente, no únicamente en privado en la familia, sino también en las escuelas públicas», escribe. Y preconizan la creación «de externados para unos grupos de edad dados, donde los niños y las niñas podrían ser instruidos juntos». Mary Wollstonecraft enumera entonces su proyecto. Hasta 9 años, lectura, escritura, aritmética, historia natural, un poco de filosofía, y gimnasia para todos. «Después de la edad de 9 años, los niños y las niñas destinados a las tareas domésticas o a los oficios de la mecánica deberán ir a otras escuelas y recibir una instrucción apropiada hasta cierto punto al objetivo planeado para cada uno; los dos sexos quedarían juntos la mañana, pero la tarde, las ni-

ñas seguirían las clases de costura, de bordado, etc.» Luego, para los jóvenes y las muchachas, «más dotados o más afortunados» —y «siempre juntos»— otra escuela les enseñaría las lenguas muertas y las lenguas vivas, así como algunas nociones de ciencias, de historia y de política.

Pero, de manera general, lo hemos dicho, respecto a la «mixticidad» de los sexos es, en ese punto, impensable que las reivindicaciones educativas (con excepción pues de los autores anterior- i mente citados), conlleven la creación de escuelas de niñas, sino que más bien se refiere a la entrada de las niñas en las escuelas de niños para ser instruidas en común.

La escolarización de las niñas es lenta. Primeramente en la enseñanza primaria. El plan Guizot presentado en enero de 1833, que ; establece una instrucción elemental (definida como el mínimo saber que debe tener todo «hombre») y una instrucción superior (escalafón intermedio entre la antigua escuela primaria y el colegio de enseñanza secundaria), se aleja de los principios sentados por Condorcet; ya no es cuestión de obligación escolar; a pesar de estos principios generosos, subraya en efecto el ministro, la Convención *no ha creado ni una sola escuela*, lo que ha conducido a la Restauración a volver a poner la educación de los niños en manos del clero; Guizot obliga pues a las comunas a organizar tal enseñanza. Por último —punto esencial para nuestro propósito—, el proyecto de Guizot sólo concierne a los niños. «Es imposible, declara el ministro, imponer a toda comuna una escuela especial de niñas, pero toda comuna debe ser alentada a establecer una, según sus recursos y según el deseo del consejo municipal. Está sin embargo especificado que en las escuelas mixtas [existen de hecho, lo sabemos], el comité comunal velará por que los niños y las niñas sean convenientemente separados.» Consecuencia: en 1837, Francia dispone de 5 veces más escuelas para niños que de escuelas para niñas (solamente el 35 % de las niñas están entonces escolarizadas); en 1863, esta relación es aún de 1,6 (y sólo la mitad de las niñas tienen su escuela, que es, la mayoría de las veces, un establecimiento religioso).

El proyecto Falloux de 1849, como el de Guizot, no prevé una enseñanza para las niñas, aun reconociendo que es «tan importante, seguramente, como la de los niños; pues se ha dicho precisamente que, instruir a una mujer, es crear una escuela en la familia». La preferencia ministerial va siempre hacia una enseñanza «especial» para las muchachas que, precisa Falloux, ha dado buenos resultados desde hace quince años.

Las feministas están indignadas. *La Voix des femmes*, que se presenta como «periódico socialista y político, órgano de los intereses de todas», reclama, desde su primer número, el 20 de marzo de 1848, el derecho a una verdadera (es decir completa) instrucción para las mujeres.

Las cosas son aún más lentas en la enseñanza secundaria, que es todavía una enseñanza de élites; en 1810, por ejemplo, Francia solo contabiliza 10.000 alumnos de institutos de segunda enseñanza y sólo entrega 1.000 bachilleratos por año —o sea alrededor del 0,15 % del grupo de edad (1 niño por 100 y ninguna niña)—. La posición del emperador Napoleón Bonaparte es muy clara sobre este tema. Según él, las niñas «deben ser educadas por su madre, [...] el matrimonio es su destino»; el Estado se encarga solamente de la educación de las niñas de oficiales fallecidos en combate y titulares de la Legión de honor, para hacer de ellas «unas creyentes y no unas razonadoras».

Si, progresivamente, la burguesía envía cada vez más a sus hijas a la escuela, es para hacer de ellas las mejores esposas posibles; aquí no es en absoluto cuestión de emancipación femenina. Realizar estudios para una adolescente de esta categoría es prepararse a desempeñar su función de madre en el hogar: llevar su casa, dirigir sus criados, ser la interlocutora de su marido y la educadora de sus hijos. La enseñanza que se le propone no sabría tener otra finalidad: ninguna necesidad pues de enseñarle el griego o el latín, o bien las ciencias; un poco de cultura general, las artes de adorno (música y dibujo), una formación doméstica (cocina, higiene, puericultura), ¡con eso basta!

Puesto que, según la enseñanza de Rousseau, el hombre y la mujer no tienen la misma naturaleza y no están destinados a los mismos trabajos, resulta, por naturaleza, que no deban tener la misma educación. En 1862, Elisa Lemmonier, en nombre de la Sociedad para la enseñanza profesional femenina, inaugura pues sus escuelas para las muchachas. Su preocupación es el aprendizaje a la vez del oficio y de la función de ama de casa (aprendizaje «doble» que permanecerá de hecho en vigor hasta la reforma Berthoin de 1959).

El Estado, por su lado, anima el acceso de las niñas a esta enseñanza, con la idea de que las muchachas instruidas deban permitir recristianizar la sociedad y rechazar las doctrinas positivistas. Es por ello que, en 1867, Víctor Duruy instituye oficialmente una enseñanza secundaria para las muchachas. Se trata de una enseñanza *especial* (de una duración de cuatro años) que acaba de ser instaurada para los niños (en 1865), donde el latín y las lenguas muertas están prohibidos. Esta enseñanza está destinada a las muchachas de 14 a 17 o 18 años de la clase dominante y está dispensada por los profesores de institutos de segunda enseñanza de niños.

Precisamos un poco el proyecto de Jules Ferry. Recordemos que el ministro estaba más preocupado por la «justicia social» que por la igualdad real, que su propósito era menos encaminarse hacia una nivelación absoluta de las condiciones sociales, que habrían suprimido las relaciones de orden y de obediencia, que establecer una igualdad de derechos, en la dignidad de unos y de otros. Esta igualdad pasaba por lo que él llamaba «una primera fusión de los ricos y de los pobres sobre los bancos de alguna escuela». Sin embargo, Ferry consideraba que las mujeres debían ser instruidas al mismo título que los hombres (en su *Discours sur l'égalité d'éducation*, pronunciado, en su calidad de diputado de París, el 10 de abril de 1870, declaraba: «Las muchachas deben recibir una instrucción que no es educación fútil de las pensiones de señoritas, si no una educación igual, viril, que se reclama ardientemente para ellas en nuestro país.»). ¿Debe verse, en este alegato para la emancipación femenina, la influencia de John Stuart Mill, de quién Ferry conocía los trabajos? Tal vez, pero no es seguro, incluso si, para Ferry, la realización de la igualdad de derechos implicaba deshacerse de todos los prejuicios, de clase como de sexo. Su primer proyecto, en realidad, era poner fin *al divorcio intelectual y moral en el matrimonio*, a dar unas compañeras republicanas a los hombres republicanos, El ministro se decía admirador del movimiento que llevaba la mujer «hacia la luz, hacia la sabiduría, hacia la ciencia laica»; veía la garantía de la unidad de la familia francesa. En definitiva, su verdadera preocupación era hacer de las mujeres «buenas» republicanas, de sustraer, en particular, las muchachas de la burguesía de la funesta influencia de la Iglesia. Sobre este tema, su posición es clara; siempre en su *Discours* de 1870, la define en estos términos: «Hay que escoger, ciudadanos: es preciso que la mujer pertenezca a la Ciencia o que pertenezca a la Iglesia.» Y añadir: «Los obispos lo saben bien: el que posee la mujer, posee todo [...] es por eso que la Iglesia quiere retener a la mujer, y también es por eso que es preciso que la democracia se la quite.»

A pesar de ello la condición de la mujer —que sigue siendo una cuestión de intereses entre el Estado y la Iglesia— no está realmente cambiando: su destino es todavía el matrimonio, el cuidado de la casa y la educación de los hijos.

Jules Ferry está sin embargo en el origen de la creación, en la enseñanza secundaria, de las primeras escuelas públicas de niñas, con la idea, republicana, de sustraer, lo hemos visto, el sexo femenino de la influencia de la Iglesia; pero aun no se habla de emancipación femenina. La educación deseada para las muchachas, tanto para los católicos liberales de antes de 1870 como para los republicanos de después de 1870, debe estar en relación con su «naturaleza» y conforme a su destino. La mujer, dirá Camille Sée, «ha nacido para ser esposa, para ser madre». No obstante la decisión de Ferry es de todas formas, según Jean-Marie Mayeur, «la creación más revolucionaria en materia de enseñanza secundaria». Así, entre 1894 y 1899, se inauguran cerca de 8.500 cursos femeninos, reuniendo 117.000 muchachas (con la reacción inmediata de la Iglesia con la inauguración de 171 patrocinos reuniendo 25.000 niñas). El ministro prevé que esta enseñanza de las niñas será dispensada por mujeres (formadas en las Escuelas normales), que será laica; con una enseñanza obligatoria de la moral (para que la mujer pueda hacer honor a

su marido) y solamente facultativa de la religión; que será práctica por fin (para que la muchacha sea lo más cualificada posible, a fin de asumir al menos su función futura de ama de casa, pero sin intención de prepararla para alguna actividad profesional cualquiera que sea).

Parémonos un instante sobre este último punto. ¿Es tan seguro que no ha habido mirada profesional? ¿No había pues algún imperativo económico a la vista en esta formidable aventura escolar?

Echemos una breve mirada sobre esta sociedad de finales del siglo XIX. Está sometida a unas transformaciones fundamentales. El maquinismo, la utilización de nuevas fuentes de energía, el desarrollo de nuevos medios de transporte y de transmisión, la concentración industrial, el crecimiento de la producción, la entrada masiva de mujeres en la vida económica, no podían estar sin consecuencias. La escuela primaria, laica, obligatoria y gratuita se ha vuelto necesaria, también, por esta industrialización en marcha, este maquinismo que reclama personas que sepan leer y escribir; en cuanto a la enseñanza primaria «superior», responde igualmente a la necesidad de disponer de técnicos cualificados. No dudamos en decir que las mujeres están mal retribuidas porque están mal formadas. ¡Que el Estado coja en sus manos la educación de las niñas y el problema estará arreglado! Este es, por ejemplo, el sentimiento del economista liberal Paul Leroy-Beaulieu. En realidad, podemos pensar que la organización de una enseñanza secundaria para niñas permitía igualmente a la República capitalista instruir (incluso modestamente) una mano de obra que, a pesar de todo, sería todavía barata.

¿Cómo han sido percibidos estos proyectos de Jules Ferry?

Incluso si no ponían en causa la repartición tradicional de las funciones masculinas y femeninas, fueron juzgados «revolucionarios» (para retomar la palabra de Mayeur) por los diputados «conservadores» y la prensa de derechas que denunciaron las nuevas escuelas, esas «casernas de niñas», cantera de «futuras nihilistas».

Los resultados de la enseñanza secundaria femenina fueron por tanto modestos (al menos hasta la Primera Guerra Mundial). Mientras que en 1891, 11.645 niñas se repartían en 29 liceos o institutos de segunda enseñanza, 26 colegios y 61 cursos secundarios, eran 28.207 en 1913. En 1900, la parte de la enseñanza de las niñas en la enseñanza secundaria global representaba menos del 20 % (en 1935 cerca del 30 % y en 1955, el 40 %).

Por un lado, había, para las muchachas de la burguesía (futuras buenas esposas, futuras buenas madres), una enseñanza general incluyendo artes de adorno (dibujo, canto, pintura); de otro, una enseñanza profesional para las niñas del pueblo, que debían seguir cursos de costura, de higiene y de puericultura.

Tratándose de la formación de los maestros, Jules Ferry no ha tocado el principio de separación, pero ha pensado en las mujeres. Es así que la ley del 9 de agosto de 1879, renovando la obligación hecha por los departamentos de mantener una escuela normal de niños, le añadirá la de abrir una escuela normal de niñas.

Una educación idéntica o los límites de una similitud anunciada

El progresismo de Rousseau no ha llegado jamás a considerar que los niños y las niñas debían recibir la misma educación, lo hemos dicho; sus caracteres (diferentes) se oponían a ello. El autor de *Emile*, en el cual aparece el personaje de Sophie (por lo demás en segundo plano en su obra), estimaba por ejemplo (¡y el cliché no ha tomado ni una arruga!) que las niñas tenían «por naturaleza», es decir de nacimiento, una inclinación por las muñecas, los juegos... y la charla; que se complacían en ser coquetas, que eran cuidadosas de su persona.

Ha habido sin embargo, desde este punto de vista, autores más audaces (los dos ya nombrados): Mary Wollstonecraft, por supuesto, y Condorcet. Este último propuso, en 1792, que «la instrucción sea la misma para las mujeres y los hombres». (Citemos también Jean Macé, el fundador de la Liga de la enseñanza, que pensaba, a finales de los años 1860, que una misma educación sería provechosa, pero sobretudo a los hombres, «incompletos» sin su compañera.)

Condorcet no veía límites reales en la instrucción de las mujeres. En su *Premier mémoire sur l'instruction publique*, se mostró muy claro: las mujeres pueden aprenderlo todo, inclusive las ciencias. «¿Por qué les serían prohibidas? pregunta. ¿Por qué aquellas de las mujeres cuya vida no debe ser completada por el ejercicio de una profesión lucrativa, y no puede serlo por entero por unas ocupaciones domésticas, no trabajarían útilmente para el crecimiento de las luces, ocupándose de las observaciones, que requieren una exactitud casi minuciosa, una gran paciencia, una vida sedentaria y ordenada?»

¿Cuáles son los hechos? En la enseñanza primaria, mientras que los niños aprenden el sistema legal de los pesos y medidas, las niñas se inician a los trabajos de aguja. ¡Ah! Los trabajos de aguja infligidos a las mujeres: «Esta ocupación, escribía Mary Wollstonecraft, limita sus facultades más que toda otra actividad que habríamos podido escoger, pues las recoge en si mismas.»

¿Cuál es la situación en la enseñanza secundaria?

La función y el destino de esta enseñanza son conocidos. Pública o privada, debe asegurar la formación de ciudadanos importantes. Desde el segundo Imperio, las humanidades, el latín, la retórica, la filosofía ocupan así un lugar esencial. Señalemos a pesar de todo la invención, de nuevo de Victor Duruy, en 1865, de clases científicas específicas para preparar las oposiciones de las grandes escuelas: Politécnica, Escuela central, escuela normal, Saint-Cyr, son las clases de matemáticas preparatorias, de matemáticas elementales y matemáticas especiales. Lo que significa que al lado de una enseñanza clásica tradicional, que instruye sobre todo cuadros jurídicos y responsables políticos, se desdibuja un embrión de enseñanza científica, instruyendo unos cuadros técnicos y económicos. Dos enseñanzas hechas, ante todo, para los jóvenes de las clases dirigentes o ascendentes.

Las niñas, en sus escuelas (los primeros liceos o institutos de segunda enseñanza de muchachas se inauguran en 1833, en Montpellier y luego en Rouen), no reciben pues la misma educación que los niños en las suyas. Están privadas de bachillerato, por ejemplo; no es hasta 1924, con el decreto Léon Bérard, que es instituida en los colegios y los liceos de muchachas *una enseñanza facultativa cuya sanción es el bachillerato*. Las niñas no tienen tampoco derecho a la filosofía. Una asignatura, a fin de cuentas, de recorrido incierto: muy de moda bajo la monarquía de Julio, gracias a la acción de Victor Cousin, el primer ministro filósofo de la Educación nacional, vuelta sospechosa bajo el segundo Imperio y de nuevo en gracia bajo la III República. Pero esta disciplina sólo será enseñada a los niños —unos niños de 16 años de edad media—, y nada o poco a las niñas. En 1925, una circular del ministro de la Educación nacional, de Monzie, recuerda, en efecto, que la función de la clase de filosofía es la de «permitir a los jóvenes (somos nosotros que lo subrayamos) el captar mejor, por este esfuerzo intelectual de un género nuevo, el alcance y el valor de los estudios mismos, científicos o literarios, que los han entretenido hasta ahí y de realizar en cierta manera la síntesis» (Théodore Zeldin, *Histoire des passions françaises*, t. II). No nos sorprenderá en estas condiciones constatar que, en los años 1920, las niñas sólo representaban el 10 % de los candidatos a las pruebas de filosofía del bachillerato (representarán más de tres cuartos en 1950, sólo para la academia de París).

La exclusión —de hecho— de las niñas de la enseñanza de la filosofía se explica primeramente por una prevención sostenida hacia ellas, en virtud de prejuicios tenaces: el que, sobre todo, requeriría que tuviesen una «naturaleza» poco «razonadora», el de un temor también (de los hombres) que no sean demasiado «indisciplinadas». El primer motivo parece estar relacionado con su retirada prematura del liceo, que hacía que las niñas accedieran raras veces a

la última clase de la enseñanza secundaria (la de filosofía precisamente). El examen de algunas obras novelescas, (por ejemplo *Les déracinés* de Barres o los romances d'André Maurois), confirma, si era necesario, que la filosofía, es ante todo asunto de muchachos. Lo que no va siempre —incluso para ellos— sin alguna que otra inquietud. Así Gustave Monod, el fundador de la *Revue historique* (en 1876), se manifiesta muy crítico hacia esta disciplina que, expresaba, acostumbraba a los muchachos «a hablar y escribir sobre unas cosas que no conocían (y les hacía) contraer una peligrosa sobreexcitación del espíritu».

¿Cómo se desarrolla pues, en el siglo XIX y prácticamente hasta los años 1950, la educación de las niñas —una educación que se revela ser finalmente incompleta, truncada?

Las niñas permanecen en casa en los primeros años, luego se las envía (cuando son de buena sociedad, naturalmente) a alguna pensión, religiosa o no, donde permanecen hasta su primera comunión. Hacia los 15 años, su educación está considerada como acabada. Pueden entonces, continuar, según su deseo, alguna enseñanza complementaria y luego superar su diploma elemental —¡tanto mejor! El diploma superior permanece una excepción, el bachillerato más aún (la primera mujer bachiller lo es en 1861), dado que las muchachas no están instruidas en humanidades.

La idea es la de tener, para las niñas, una escolaridad *corta*: así, pocas muchachas se presentan al bachillerato, menos aún a la universidad (es solamente en los años 1930 que, la inflación royendo los dotes de las muchachas de la burguesía, comienzan a inscribirse en escuelas superiores. En 1930-1931, según Antoine Prost, se contaba ya alrededor de una muchacha sobre cinco estudiantes en ciencias o en medicina, y una sobre dos en letras).

La idea es la de tener también una enseñanza *aligerada*; lo hemos visto: sin filosofía, sin griego ni latín; preferentemente, cursos de moral, de trabajos de aguja, de música, un poco de literatura (minuciosamente escogida). Como lo recuerda Jean-Marie Mayeur (*Les débuts de la III^e République, 1871-1898*), la enseñanza secundaria de las muchachas no está concebida para trastornar la sociedad (pero permitirá sin embargo a las mujeres solas y sin fortuna acceder a un inicio de emancipación —lo que es un primer paso prometedor).

Muchas separaciones entre niñas y niños, para una cáscara de «mixtidad»

La separación de niñas y de niños está por todas partes en el cuerpo social. En las tareas domésticas y profesionales primeramente. Las viejas familias campesinas (tanto del Antiguo Régimen como del siglo XIX, y largo tiempo después todavía, hasta los años 1950 bien a menudo) operan una bastante estricta división de las funciones sexuales. Mientras que las niñas, con su madre, ordeñan las vacas, se encargan del corral y del huerto, y se consagran «por naturaleza» a las tareas domésticas, los niños, con su padre, sacan el estiércol del establo, siegan, cosechan, labran. En la ciudad, la situación no es apenas distinta. Las familias populares envían sus niños al aprendizaje en casa de un patrono y sus hijas sirven de domésticas o de empleadas en alguna tienda de comercio. La separación se hace también en el ocio. La salida al baile por ejemplo se desarrolla con los muchachos de un lado y las muchachas de otro (a menudo acompañadas de «señoras de compañía»). Los movimientos de juventud, que se constituyen durante el período de entre las dos guerras, velan también por esta separación, principalmente los movimientos católicos. Por ejemplo, a los Scouts de Francia para los niños (movimiento fundado en 1920) equivalen los de Guías para las niñas (que nacen en 1923). A la Juventud obrera cristiana (1927), la Juventud agrícola cristiana (1929) y la Juventud estudiante cristiana (1929) corresponden respectivamente la JOFC (1928), la JACF (1933) y la JEF (1933). La separación, por último, es en la escuela, en todos los niveles o casi. Casi, en efecto, por que hay algunas excepciones que hay que señalar ahora.

La «mixticidad», lo hemos dicho, no está, en la mirada de las mentalidades sociales de la época, *ni pensada ni concebible*. Y además hay temores. Todo lo que aborda al sexo o, más generalmente, todo lo que concierne al cuerpo es tabú; conocemos las inquietudes propagadas, divulgadas por el cuerpo médico respecto a este tema. Para el sistema escolar, el sexo es una realidad sospechosa, sinónimo de «vicio», de «mala conducta». Lo esencial es pues preservar al niño, por la separación lo más estricta posible, de los niños y de las niñas en la escuela.

La «mixticidad» no existe ni mucho menos, aquí o allí, de manera muy concreta. Podemos primeramente hablar de una «mixticidad» creciente del cuerpo docente. Cuando los primeros maestros eran hombres, que ven en la enseñanza el medio de escapar a unas condiciones de vida miserables (aunque la de los docentes está lejos de ser muy confortable), desde finales del siglo XIX, las mujeres se juntan a ellos, estando incluso autorizadas a enseñar a los niños de los dos sexos (lo que no es el caso de los hombres a quienes se les prohíbe instruir a las niñas). La función de maestra permite a las mujeres emanciparse socialmente, de ahí su atractivo. Permite también tener unos funcionarios disciplinados, de ahí el interés para el Estado.

Tratándose de alumnos, como ha sido dicho más arriba, la «mixticidad» no está oficialmente en ninguna parte... excepto (excepción totalmente notable), en principio, en la escuela de párvulos. Esta escuela, lo sabemos, es heredera de las salas de asilo.

Algunas palabras sobre estas salas. Fundadas en París, en 1825-1826, estaban destinadas a acoger los niños de los medios populares para evitarles vagabundear, callejear. Las salas de asilo eran en realidad la traducción francesa de las *infant schools* creadas en Escocia, en 1816, por el industrial filántropo Robert Owen para encargarse de los niños de las obreras de su manufactura de algodón. Las *infant schools* iban a difundirse en la aglomeración londinense desde 1819 y atraer a numerosos visitantes extranjeros, como los franceses. Es así que una primera «sala de ensayo» se abría en París, en la Rué du Bac, en 1826; y una segunda, en la Avenue des Gobelins, y una tercera, en 1828, en la Rué des Martyrs. Denys Cochin fundó el mismo año una sala de asilo, en la Rué Saint-Hippolyte, que serviría de modelo. En 1829, el consejo general de los Hospicios de París decidió coger el conjunto de las salas parisinas bajo su tutela, antes que una circular de Adolphe Thiers, dirigida en marzo de 1833 a los prefectos, no les obligue a imitar a los departamentos de la Seine y del Bas-Rhin para la fundación de establecimientos conocidos bajo el nombre de «salas de asilo».

Guizot, en una ordenanza real de diciembre de 1837 (al mismo tiempo hacía pasar estas salas —que dependían hasta entonces de la iniciativa privada— al seno de la Instrucción pública), dio una definición más precisa. Las salas de asilo, explicaba, son «establecimientos caritativos donde los niños de los dos sexos pueden ser admitidos, hasta la edad de 6 años cumplidos, para recibir los cuidados de vigilancia materna y de primera educación que su edad reclama».

A partir de este momento, el número de salas de asilo aumentó considerablemente: 261 en 1837, 1.489 en 1843, 3.572 en 1867. En estas salas, que no eran siempre fáciles de encontrar y que acogían de promedio una centena de niños (algunas veces 300, incluso 400), reinaba una horrorosa promiscuidad (situación que también nos recuerda las prisiones revolucionarias, donde se amontonaban a menudo hombres, mujeres y niños, en una suciedad espantosa).

En 1881, Jules Ferry cierra estos establecimientos caserna y los reemplaza por las «escuelas de párvulos». Los nuevos establecimientos, precisa el ministro, deberán dar a los niños de los dos sexos «los cuidados que requiere su desarrollo físico, moral e intelectual». Es aquí donde interviene Pauline Kergomard, que jugará una función esencial en la organización y el funcionamiento de estas escuelas.

Hija de un inspector de escuela primaria, nombrada en 1879, inspector general, Pauline Kergomard asume con una gran determinación su misión de organizar la educación de los niños de pequeña edad. Inmediatamente denuncia las horribles condiciones de estancia de los niños

de las salas de asilo y la manera en que están agrupados. Fija como objetivos claros para los nuevos establecimientos: reducción de efectivos, supresión de la reclusión y de múltiples represiones, supresión de la «saturación» escolar y, en lo que concierne más directamente a nuestro propósito, abolición de la separación de sexos (que sin embargo, no figura en el programa de 1882, pero sí en el de 1887).

Feminista convencida, sensible (como muchos republicanos), con influencia de los protestantes (más innovadores en materia pedagógica que los católicos), Pauline Kergomard considera que la adopción de *la educación en común* (o «mixticidad») en la escuela de párvulos (era la situación de hecho en las salas de asilo, dado el número de niños acogidos) no es más que la consecuencia lógica de la aplicación del modelo familiar en esta escuela. «Es de toda necesidad, estima, que la escuela de párvulos enseñe a los niños de los dos sexos a convivir armoniosamente y decentemente lado a lado [...] para ello la escuela de párvulos debe ser una escuela mixta, dirigida con una delicadeza extrema.»

Hecho notable, la «mixticidad» está aquí *pensada, argumentada*. El primer argumento se refiere a la «mixticidad» que se da, naturalmente, evidentemente, en familia: «Hermanos y hermanas están educados juntos, recibiendo los mismos cuidados, jugando a los mismos juegos, en una palabra viviendo en común, y desarrollándose de tal manera que se establece un cierto equilibrio entre las facultades de unos y las de otros.» El segundo argumento considera los beneficios que da la cohabitación de los niños de los dos sexos. Cada sexo endulza al otro, porque aprende del otro: «Los niños moderan sus fuerzas físicas, cuya exuberancia degeneraría en brutalidad, se vuelven corteses; las niñas, por temperamento más tímidas, más temerosas, se endurecen, se vuelven más valientes, hábiles al ejercicio del cuerpo, mientras que sus hermanos se vuelven diestros en los ejercicios de dedos. El niño aprende, casi sin percibirse, que el deber del más fuerte es proteger al más débil; la chiquilla empieza con él su aprendizaje de consejera, de consoladora.» Estas propuestas traducen seguramente una gran confianza en la naturaleza humana: Rousseau no se encuentra muy lejos. Hoy sabemos, por el contrario que en el interior de las escuelas de párvulos, las relaciones de los más pequeños de los dos sexos no tienen a menudo nada de sosegador.

El tercer argumento está en la misma línea que el anterior. La distinción de los sexos, explica Pauline Kergomard, «excita el asombro de los niños, y su curiosidad [...] atrae su atención sobre esta diferencia de sexo que habrían largo tiempo ignorado, y hace entrar en su espíritu ideas malsanas, siendo la más peligrosa ésta, que las relaciones de buena camaradería infantil pueden ser culpables».

Es aún Rousseau, es por lo menos su buen optimismo; pero es cierto que Jean-Jacques no conoce la sexualidad infantil, ¡que Freud está empezando a descubrir!

Sea lo que fuere de esta argumentación (que vamos a retomar, en parte, en el debate contemporáneo), la realidad se separa en varios lugares de la «mixticidad» predicada (las dificultades de su puesta en obra figuran por otra parte entre los grandes pesares de Pauline Kergomard). Demasiadas conductas adultas, en la misma escuela, atraen, lo acabamos de señalar, la atención de los niños sobre sus diferencias, demasiados prejuicios se oponen a la confusión de los sexos. ¿Cómo, pues, extrañarse de ver las divisiones de sexos, en el cobertizo del patio de recreo, en la grada, en el patio? La familia, ella misma, no es la última en mostrar el mal ejemplo. En los alojamientos exigüos, donde reina siempre la autoridad paternal, la educación idéntica de los niños y de las niñas dificulta el insertarse en las mentalidades. El dominio del hombre sobre la mujer y la menor importancia dada a las niñas, siguen siendo unos obstáculos al principio de la «mixticidad» en general.

Se asiste, pues, a un estancamiento estadístico de las escuelas de párvulos. Alrededor de 1900, un niño sobre cuatro, de edad entre los 2 y 6 años, frecuenta la escuela de párvulos mixta. Deseando tomar en cuenta la psicología del niño, y particularmente su gusto por el juego, esta escuela quiere ser la punta de lanza de la pedagogía, una pedagogía activa apoyándose sobre la

actividad del niño, sobre su curiosidad, sobre su deseo de crecer; un niño que sea tratado como una personalidad en sí, que pueda, bajo la dirección de la maestra, aprender a desarrollar sus capacidades, a cantar, bailar, dibujar.

La realidad se aleja de estos bellos principios, lo que se traduce en una esclerosis de la pedagogía (a pesar de las ideas novedosas de Piaget, Freinet, Montessori, Decroly). En las escuelas de los más pequeños se sigue (y se hará largo tiempo aún) privilegiando las lecciones, la «saturación», sobre el ejercicio. Se deberá esperar el final de los años 1960 para que las cosas cambien verdaderamente con la instauración, especialmente, del tercer tiempo pedagógico — que, también, ¡sólo durará un tiempo!

1924 es una fecha importante. Se debe señalar, en efecto, que en aplicación del decreto Bérard, niños y niñas, aunque separados, se benefician por fin —es una etapa fundamental— de los mismos programas (centrados alrededor de la cultura clásica). Progresivamente, un poco de «mixticidad» «oficial» se expande en las escuelas francesas. Se empieza por fusionar escuelas vecinas, por reunir, en un mismo conjunto administrativo, la escuela de niños y la escuela de niñas. Luego se abren clases mixtas, dejando a los rectores de academia el cuidado (por delegación ministerial) de realizar esta transformación (a finales de los años 1960, la operación está acabada: todas las escuelas primarias son mixtas). Otra consecuencia del decreto: la creación de un cuerpo laico de profesoras para la enseñanza en las escuelas de niñas.

La «mixticidad» progresa a pesar de todo, a pesar de todos

Esta sorprendente evolución hacia la «mixticidad» parece, en estas grandes líneas, resultar más de apremios específicos (falta de locales escolares, penuria en cuanto a efectivos docentes) que de una voluntad deliberada o de una reflexión particular sobre el tema (a excepción de la escuela de párvulos detenidamente considerada por Pauline Kergomard).

Estos apremios, lo sabemos, Condorcet los había ya vislumbrado en su famosa memoria de 1792. «La reunión de los niños de los dos sexos, en una misma escuela, hacía notar, es casi necesaria para la primera educación; sería difícil establecer dos en cada pueblo, y de encontrar, sobre todo en los primeros tiempos, bastantes maestros, si nos limitáramos a escogerlos de un solo sexo.»

«Mixticidad» apremiada pues; parece ser que la idea de que se pueda conservar la coeducación como nueva regla educativa levantó en la época las polémicas más vivas. Señalemos aquí, como recuerdo, el nombre de Paul Robin (1837-1912), apóstol de la enseñanza mutua (cooperativa), que había sido nombrado, a finales de los años 1880, director del orfanato de Cempuis (en el Oise), y había osado preconizar este principio de coeducación. Esta iniciativa le había valido una intensa campaña de denigración... y una revocación en 1894.

Volvamos al período de entre las dos guerras. El psicólogo Pierre Mendousse, en su obra de referencia *L'Ame de l'adolescente* (publicada en 1928), se preocupará de esta «mixticidad», de los efectos fastidiosos de tantos saberes vertidos en la cabeza de las muchachas: «[estos saberes] amenazan, hace notar, con impedir el desarrollo normal y tal vez el despertar de las tendencias conyugales y maternas.» Sigue un discurso que calificaremos hoy —por lo menos— de «misógino». Las niñas, prosigue Mendousse, aprenden más que comprenden; tienen, menos a menudo que los niños, una memoria excepcional, recuerdan más que reflexionan, están incómodas con las ideas abstractas; y, por supuesto, tienen un gusto marcado por la habladería y la frivolidad. De allí la recomendación de escuelas particulares para ellas, que sean conformes a su «naturaleza».

«Mixticidad» creciente pese a todo. Y pese a Mendousse. Subrayemos aquí la función que ha podido jugar la gratuidad de los estudios secundarios (que empieza en 1931, para 6.º, en 1934 para las otras clases, clases preparatorias de las grandes escuelas exceptuadas) en el

desarrollo, a la vez, de la instrucción de las niñas y de la «mixticidad» por los motivos mencionados más arriba. Entre 1929 y 1939, los efectivos de los liceos o institutos de segunda enseñanza y de los colegios comunales se han así doblado, pasando de 101.000 alumnos a 200.000.

Estamos en 1947. El plan de reforma de la enseñanza llamado Langevin-Wallon está presentado en el despacho del ministro de Educación nacional. ¿En qué y cómo este plan atañe a la educación de las niñas? ¿Atañe a la «mixticidad» escolar?

Este plan, recordemos, nace de la reflexión del Consejo nacional de la Resistencia (CNR) que evocaba «la posibilidad efectiva, para los niños franceses, de beneficiarse de la instrucción y de acceder a la cultura más desarrollada, sea cual sea la situación de fortuna de sus padres, con el fin de que las funciones más altas sean realmente accesibles a todos aquellos que tendrían las capacidades requeridas para ejercerlas y que sea así promovida una verdadera élite, no de nacimiento, sino de mérito, y constantemente renovada por las aportaciones populares».

Henri Wallon —cuyas convicciones comunistas son conocidas— había sido nombrado por la CNR para ocupar, tras la Liberación, el cargo de secretario general del ministerio de Educación nacional. Cargo que ocupó efectivamente de agosto a septiembre de 1944. Pero es a otro que el general de Gaulle escogió finalmente para llegar a ministro de Educación: Rene Capitant.

El plan Langevin-Wallon llama a la «democratización de la enseñanza»: «Todos los niños deben poder acceder a todos los niveles de estudio, sin otra limitación que sus gustos y sus capacidades.»

Es una preocupación de justicia —y, más aún, de igualdad social— que inspira la comisión de trabajo presidida solamente en los últimos meses (después de la defunción de Langevin) por Wallon. Es denunciada la iniquidad de un sistema escolar fundado sobre la segregación social. El gran propósito de Wallon es lograr el acceso de la juventud desfavorecida, obrera y campesina, a la cultura.

Se hace, en este plan, poca referencia a la enseñanza de las niñas —a lo sumo debemos señalar, en el capítulo IV, titulado «Educación moral y cívica, formación del hombre y del ciudadano», la obligación de una *educación sexual* que «dará a los jóvenes y (señalamos) a las muchachas un sentido más exacto de sus deberes y de sus responsabilidades hacia la humanidad por llegar». Notemos aún, en el apéndice del documento referente a la enseñanza práctica y profesional en el campo, la idea que esta enseñanza será dada a los «jóvenes y (señalamos) a las muchachas durante el día». Señalemos por último una alusión a «la escuela doméstica, hotelera, especialmente para las muchachas». Nada más.

Pero la cuestión de la «mixticidad» no está todavía *oficialmente* planteada. (Notemos sin embargo que en 1956, la Educación nacional había decidido que todo nuevo liceo creado sería mixto, pero es solamente hacia finales de los años 1960 que todos los establecimientos antiguos lo serán efectivamente.)

Sin embargo, lo sabemos, la coeducación existe aunque parezca imposible; la proporción de establecimientos mixtos (expresada en porcentaje con relación al total de los establecimientos) ha incluso aumentado desde el período de entre las dos guerras, si lo juzgamos por las cifras siguientes (que conciernen al año 1958):

Colegios modernos y clásicos.....	40 %
Escuelas primarias	30 %
Liceos (institutos de segunda enseñanza).....	27 %
Centros de aprendizaje.....	14 %
Colegios técnicos.....	8 %

Escuelas nacionales profesionales.....	6 %
Escuelas de oficios	4 %

Se puede observar aquí que la «mixticidad» escolar es aún más frecuente afectando los primeros niveles de estudios y enseñanza general. Es más limitada para los niveles de estudios «superiores» (alumnos de más edad) y en la enseñanza técnica y profesional.

Si la «mixticidad» es más lenta en la enseñanza profesional, es por razón, por una parte, de la obligación hecha a las niñas de seguir una enseñanza doméstica (enseñanza que será suprimida en 1959 para ser remplazada por unos cursos de *educación familiar y social*), y por otra, de la distribución sexual de los oficios. Veremos algo más tarde que en los liceos profesionales actuales, en la distinción entre los aprendizajes femeninos y los aprendizajes masculinos reside la piedra angular de la orientación de las niñas y de los niños.

En 1959 es votada la reforma Berthoin (una «pequeña reforma», frente a lo que podría haber sido la puesta en marcha del plan Langevin-Wallon). Los cursos complementarios se transforman en colegios, y los colegios en liceos.

Los años 1960 (y 1970) se caracterizan por un crecimiento de los efectivos escolares (+170 % entre 1929 y 1979). Este crecimiento es menos debido al crecimiento demográfico (+30 % a lo largo del mismo período) que, primeramente, al aumento de la demanda de escolarización por las familias. Consecuencia: la llegada en masa, en el sistema escolar, de niñas, que igualan a los niños en los años 1960 y los superan a partir de los años 1970.

Si los padres deciden enviar a sus hijos a la escuela, es por un doble motivo: primero porque pueden, desde un punto de vista financiero; luego porque lo quieren, para asegurar socialmente la promoción de sus hijos. En una sociedad en pleno crecimiento, la formación aparece efectivamente como el medio privilegiado de esta promoción personal.

La generalización de la enseñanza secundaria y la apertura más amplia de la universidad, son también impuestas por las nuevas condiciones económicas de crecimiento (que exige, cada vez más, una mano de obra cualificada, escolarizada mucho más tiempo y con una formación más amplia). Ya en 1957, el informe pedido por el Plan al Consejo superior de la investigación científica y del progreso técnico había llamado la atención de los poderes públicos sobre la escasez de ingenieros; a lo largo de los años 1956-1961, podíamos leer en este documento, Francia tendrá necesidad de 51.000 ingenieros científicos formados en la investigación, mientras que el sistema escolar sólo produce 24.000.

El desarrollo, al principio de los años 1960, de sectores como la electrónica, la química, la cibernética o la física nuclear reflejaba pues esta masificación en lo sucesivo indispensable. En estas nuevas condiciones, los empresarios no eran los últimos en reclamar que la enseñanza se adaptase a las realidades de la vida económica y de sus exigencias (es decir, concretamente, que les suministrase el personal cualificado que necesitaban en tanto que actores económicos). Una posición que no podía más que ser contestada por las fuerzas políticas progresistas (marxistas principalmente). No, dijeron, a la *pedagogía de la rentabilidad*, en la escuela concebida como «la antecámara de la empresa privada», según la expresión muy imaginada de Roland Desné, secretario del Centro de estudios y de investigaciones marxistas, en 1963.

Resumiendo, es todo el sistema escolar y universitario el que está brutalmente transformado: la escolaridad obligatoria pasa de los 14 a los 16 años y se construyen numerosos colegios y universidades. Naturalmente, la escuela se amplía a grupos sociales que no tenían acceso hasta entonces (lo que se ha llamado apresuradamente la «democratización»). Se trata desde entonces, para el Estado, de asegurar a todos los adolescentes el libre acceso a la enseñanza de segundo grado: es la consagración de la idea contenida en el plan Langevin-Wallon de un «tronco común de estudios». Desde luego, en el espíritu de sus promotores, la

prolongación de una escolaridad común hasta los 16 años debía también permitir a los adolescentes de diversas clases sociales convivir, conocerse mejor y estimarse.

Consecuencia: la progresión del número de bachilleratos, se multiplica por 2 entre 1959 y 1965. Cuando Francia había producido 15.000 diplomados en 1931, proporcionaba 59.000 en 1960, 97.000 en 1965 y 167.000 en 1970. A título recordatorio, los 225.500 bachilleres de 1980 y los 466.000 de 1997 son una cifra 30 veces superior a la del período de entre las dos guerras; añadamos que, mientras hace veinte años, solamente el 20 % de un grupo de edad eran bachilleres, la proporción es actualmente de dos tercios. El incremento del número de diplomados, parece ser que se ha acelerado desde 1985 con la definición del principio «80 % de una generación con nivel de bachiller» (la progresión es de alrededor el 7 % por año contra solamente el 3 % entre 1980 y 1985).

El número de estudiantes, por su parte, se multiplica por 2,5 en siete años, pasando de 214.700 en 1960-1961 a 586.500 en 1968-1969.

La «mixticidad», lo hemos dicho, acompaña este movimiento de democratización. Se extiende incluso rápidamente a todos los niveles de la Educación nacional: en los años 1960, de primaria al colegio; luego, en los años 1970, en el liceo.

Llegó el momento, esta vez, a gran escala, de la mezcla sexual en la escuela, una mezcla generalizada (por que, recordémoslo, existía aunque parezca imposible una «mixticidad» antes de la era de la escuela masificada: se puede incluso decir que esta «mixticidad» siempre ha existido en nuestro país). Todo el contexto social, urbano (y pronto, nuevas mentalidades familiares, juveniles y colectivas) empuja, como vamos a verlo.

¿Cómo introducir con fuerza en la escuela, esta «mixticidad» tan largo tiempo rechazada, oficialmente y por principio?

Recordemos los hechos: una creciente economía pujante (*cf. supra*), el cierre de pequeñas escuelas de pueblo «a los efectivos raquícos» (Antoine Prost), el poblamiento acelerado de los «grandes conjuntos» que vuelve necesaria la construcción de grandes grupos escolares y una demanda familiar en alza.

La «mixticidad» no es entonces ni más ni menos (como siempre ha sido el caso, lo hemos demostrado repetidas veces) que el medio de hacer frente al incremento de la población escolar y a la escasez de locales para acogerla. Responde, pues, cada vez menos, a una elección que a una necesidad.

La «mixticidad» escolar entra así por la puerta pequeña, a *escondidas*. Sin debate real. Como lo recuerda con razón Antoine Prost, la «mixticidad» es «una reforma capital que pasa inadvertida». Se escoge reagrupar un número suficiente de alumnos para poder confiar cada año de estudio a un maestro diferente. No es, en todo caso, motivo (estamos a finales de los años 1950 y justo al principio de 1960) de cualquier idea de promoción de la igualdad de los sexos, ni de la preocupación por favorecer la educación afectiva y sexual de los jóvenes. La circular de la Educación nacional del 3 de julio de 1957 es explícita en esta consideración: la «mixticidad» es «una experiencia que no llevamos en nombre de los principios [...] sino para servir a las familias lo más cerca de sus domicilios». Por otra parte, se implanta, subraya siempre Prost, *antes* de las grandes leyes de liberalización de la contracepción en 1967, de la generalización de la píldora en 1975, *antes* de las grandes reformas de los regímenes matrimoniales en 1965 y la abolición del poder paternal en 1970.

La aceleración decisiva de la coeducación tiene pues lugar, como lo indica Claude Lelièvre, en los años 1960. Por el decreto del 3 de agosto de 1963, la «mixticidad» es el régimen normal de los colegios de enseñanza secundaria (CES) recientemente creados, y se extiende progresivamente a los otros establecimientos. Por la circular del 15 de junio de 1965, la

«mixticidad» se torna el régimen de derecho común de los establecimientos de enseñanza elemental, recientemente instituidos.

La «mixticidad» es bien recibida en el conjunto de las familias. Es verdad que las prácticas familiares cambian (*cfr.* nuestro libro *La démocratie familiale*, 1990); de autoritaria, la relación intrafamiliar se hace desde ahora más liberal. Un cambio que es menos debido a los padres y a una incertidumbre de su parte sobre los valores a transmitir que a la voluntad de los hijos, empapados de la nueva cultura *rock'n roll* —cultura de libertad y de igualdad—, de sacudir el yugo de una autoridad desde ahora caduca. El tiempo de las libertades adolescentes ha llegado, y recibe pues, lógicamente, su traducción escolar. Las niñas pueden desde ahora, en las escuelas, maquillarse, llevar pantalones («como un chico», dice la canción de Sylvie Varían) sin caer en sanción alguna. Desde este punto de vista, se puede pensar que la «mixticidad» escolar pega más con esta revolución cultural adolescente que con la ideología feminista (no desarrollaremos esto aquí, enviando al lector a nuestras publicaciones anteriores).

La «mixticidad» parece igualmente bien acogida por los docentes y los «cuadros» de la Educación nacional. «La coeducación, escribe así una inspectora general en 1961, es favorable a una mejor preparación para la vida moderna y a la formación de personalidades libres, equilibradas, generosas.»

La «mixticidad» es, por supuesto, un descubrimiento para los alumnos. Madame Estregun (nombre fingido), hoy directora adjunta de un gran liceo en Ile-de-France (que atiende un público social-mente favorecido), se acuerda:

En 6.º-7.º, estaba aún en las clases no mixtas (era en 1962-1963); pasé a la «mixticidad» en clase de 8.º. Lo que me sorprendió, al principio, fue el jaleo de los chicos, pero no teníamos relaciones directas con ellos. Luego, en EPS (educación física y deportiva), estábamos siempre separados [...]. En 7.º, cuando sólo estaba con las chicas, nos inventábamos historias acerca de los chicos; había una curiosidad hacia ellos. Eran sobre todo muchos cotilleos, críticas entre chicas. Había chicas sensatas y las «modernas», las «yé-yé».

En la reapertura del curso escolar de 1962, y luego en la de 1963 —mientras que la reforma Fouchet se insta—, escuelas primarias de niñas y de niños son transformadas en escuelas mixtas en varias clases. Antoine Prost recuerda aquí que en dos años (de la reapertura de 1961 hasta la de 1963), la mitad de las escuelas públicas no mixtas desaparecen, mientras que más de 15.000 escuelas con varias clases se vuelven mixtas.

La progresión del número de escuelas mixtas en la enseñanza primaria, como atestigua el siguiente cuadro, es constante (excepto entre 1959 y 1961):

Años	N.º de escuelas de clase única	N.º de escuelas mixtas	N.º de escuelas de niños o niñas
1958-1959	19.522	2.339	51.198
1961-1962	18.777	1.783	53.423
1963-1964	21.130	16.994	26.345
1966-1967	20.237	17.794	23.038
1967-1968	20.297	23.905	15.691
1971-1972	16.261	28.413	8.875

FUENTE: *Anuarios estadísticos* del Insee y publicaciones del ministerio de la Educación nacional (citados por Antoine Prost).

La lectura de este cuadro revela que la progresión es espectacular, pero es principalmente entre 1961-1962 y 1963-1964, cuando el número de escuelas mixtas se ha multiplicado por 10. Es menos intensa luego. Notemos que entre 1958-1959 y 1961-1962, no solamente la «mixticidad» (ya débil) no aumentaba más, sino que, al contrario, retrocedía. El movimiento, comenzado en los años 1930, ¿no habría sido tan irresistible como algunas veces se ha dejado entender? ¿Sin la reforma Fouchet, que habría pasado?

Al mismo tiempo, para hacer frente a la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, se crean escuelas de enseñanza general (CEG) y escuelas de enseñanza secundaria (CES), que son mixtas. Se crean incluso «físicamente», lo hemos dicho (desde 1959, la decisión estaba tomada de no construir más establecimientos de este tipo). Entre 1965 y 1975, más de 2.000 establecimientos (2.354 exactamente) son construidos, ¡uno por día laborable! La evolución, así masivamente entablada, prosigue inexorablemente. Se acaba en 1969, cuando, por circular del 17 de junio de 1969, el ministro de la Educación nacional, Christian Fouchet, da a los rectores el poder de decisión en materia de «mixticidad».

He aquí los términos de esta circular, proporcionados por Antoine Prost en su libro *Education, société et politiques*, una historia de la enseñanza de 1945 a nuestros días:

Si en materia de «mixticidad», el arbitraje de la administración central había largo tiempo parecido necesaria, aparece hoy, por el hecho de la evolución de las concepciones sociales, que, en la mayoría de los casos, las familias no se alarman más por ver admitidos niños y niñas sobre los mismos bancos de las escuelas. Salvo raras excepciones, la «mixticidad» no parece casi topar tampoco con oposiciones en las asambleas escogidas y el personal docente [...]. La delegación de poderes que se os ha dado debería en consecuencia procurar acelerar la extensión de la «mixticidad» en todas partes donde presenta ventajas seguras sobre el plan pedagógico.

Es pues un texto objetivamente «menor» (en la jerarquía de los textos administrativos), una simple circular (mientras que una ley, recordemos, había solemnemente establecido la laicidad), que organiza la «mixticidad» de las escuelas, acordando la delegación al nivel local descentralizado (el de los rectorados) de decidir la oportunidad de ir hacia la «mixticidad» (el ministro expresa, a pesar de todo, el deseo que sea así).

Pero, como dice siempre Antoine Prost, en cuanto que los obstáculos morales a la «mixticidad» desaparecían, la coeducación era fácil de realizar, puesto que las diferencias entre enseñanza de las niñas y enseñanza de los niños eran ínfimas. En el primero como en el segundo grado, los programas no diferían, en efecto, más que sobre la cuestión, en suma secundaria, de los trabajos manuales. Se constataba, por otra parte, en 1958, que los planes tipo de los externados destinados a los niños y a las niñas eran idénticos, salvo, precisamente, para las salas de trabajos manuales y para los sanitarios.

Diez años más tarde, las escuelas distintas de niñas y de niños no subsistían más que en los grandes establecimientos.

A partir de 1970, el movimiento de «mixticidad» abarca progresivamente los liceos. Pero aquí, el cambio no va exento de choques. La socióloga Nicole Mosconi evoca el pánico en el momento de la creación de los primeros liceos pilotos mixtos: «Han empezado a correr rumores locos sobre estos establecimientos, como la existencia de maternidades clandestinas, traduciendo más aún los fantasmas de los adultos sobre las relaciones sexuales de los adolescentes, que la realidad.» Es por ello que se decidió, al principio, que los recreos serían divididos en dos.

Resumiendo. Pasamos entre 1960 y 1970-1975 de una «mixticidad» de *necesidad*, *tolerada* (la inquietud en cuanto a los riesgos —sexuales— de la cohabitación chicos-chicas se había largamente difuminado, lo hemos visto); después *alentada* (*cfr.* circular Fouchet), a una «mixticidad» que va a ser, más y más, *de principio* (después de 1968, el imperativo de igualdad llevará a denunciar toda discriminación, entre los sexos notablemente); por último a una

«mixticidad» oficialmente *consagrada* en 1975, en el momento de la introducción del colegio único por Rene Haby. Son, en efecto, los decretos de aplicación del 28 de diciembre de 1976 de la ley Haby del 1^o de julio de 1975 que aseguran la obligación de «mixticidad» de la enseñanza:

Las escuelas de párvulos y primaria son mixtas; los colegios están abiertos indiferentemente a los alumnos de los dos sexos; toda enseñanza, y toda especialidad profesional de un liceo, bajo reserva de las disposiciones del código del trabajo, son accesibles a los alumnos de los dos sexos.

La Iglesia católica es al principio hostil a la coeducación. Un texto de los cardenales y arzobispos, redactado en 1961- habla de los «peligros reales de la coeducación», refiriéndose asimismo a una encíclica de 1929, *Divini Illius Magistri*, que califica de «perniciosa» un método pedagógico «que reemplaza la legítima comunidad de vida entre los hombres por la promiscuidad y la nivelación igualitaria». Cinco años más tarde, el discurso ha evolucionado: la puerta de la coeducación ya no está cerrada. Una nota del comité nacional de la enseñanza católica indica que se podría considerar el orientarse voluntariamente hacia la «mixticidad» a fin de proponer a los jóvenes un medio educativo más conforme a las condiciones de vida extraescolares de hoy. Los métodos educativos podrían encontrar aquí una fuente de renovación.

Sin embargo, numerosos padres permanecen reticentes; por más que se les diga que la «mixticidad» es ya un hecho social, que no sirve de nada querer oponerse, el método, el plan escolar, les disgusta. Los educadores católicos, en primera fila de los cuales encontramos a Antoine de La Garanderie (que se expresa en una comunicación de 1963), les responden que la «mixticidad» no es un peligro si está dotada de una educación previa.

Pero es, nuevamente (como en la enseñanza pública), el empuje de los efectivos escolares y los apremios presupuestarios que acaban por convencer a las autoridades católicas de avanzar sin reparar en obstáculos. El padre Léon Vandermersch, secretario general de la enseñanza católica en este período bisagra 1964-1970, atestigua:

La «mixticidad» se puso en marcha como respuesta a las necesidades de la carta escolar. El pensamiento pedagógico vino luego. Eso se ha hecho en la inquietud, notablemente, de la legalización de la contracepción. Me acuerdo de madres de familias diciéndonos: «Si la enseñanza católica se vuelve mixta, ¡pongo mi hija en un liceo público de niñas!» La resistencia era menos grande en los medios populares donde la «mixticidad» en la vida cotidiana era mayor.

El movimiento católico registra a pesar de todo, aquí o allá, algunas lentitudes en la aplicación de la nueva regla... véanse retrasos considerables. Es así, que en la escuela normal católica de niñas de la calle Blomet, en París XV^L, por ejemplo, el paso a la «mixticidad» en las clases secundarias no sobrevendrá hasta 1988, con la acogida de los primeros niños en 6.º. Este paso será también tardío en el colegio Stanislas, asimismo en París.

Los acontecimientos de mayo-junio de 1968, la liberalización de las costumbres personales, familiares, políticas y el desarrollo de una cultura joven, cambian definitivamente la mirada dirigida hacia la «mixticidad», tanto en la enseñanza pública como en la privada; la geminación se vuelve desde entonces más «natural», sin duda más conforme a esta igualdad de sexos (primeramente olvidada en las discusiones). «Todos los niños y las niñas», puede entonces cantar Françoise Hardy delante de fans entusiastas, chicos y chicas mezclados, en un mismo fervor. El tiempo está en el unisex, cuya moda de los años 1970 se hace heraldo. La separación de los sexos es, en este instante, insoportable (recordemos aquí que, el reglamento prohibiendo a los chicos y a las chicas visitarse mutuamente en sus habitaciones, fue el origen del movimiento de contestación de los estudiantes de Nanterre, en marzo de 1968, por lo que se refiere a Jas residencias de estudiantes).

Extraña historia en suma la de la «mixticidad» escolar en Francia. Violentamente combatida (al menos hasta el período de entre las dos guerras), la mezcla en la escuela de los niños y de las niñas se lleva a cabo, en los años 1960, en un tiempo muy corto, pero, subrayémoslo de nuevo, sin verdadero debate nacional. Es, además a este respecto, notable que se haya debido esperar a la circular del 22 de julio de 1982 para que se vea asignar explícitamente a este sistema una finalidad netamente igualitaria, o sea feminista: «Asegurar la plena igualdad de posibilidades entre las niñas y los niños, por la lucha contra los prejuicios sexistas.» Circular que no ha tenido una gran resonancia ni unas consecuencias evidentes.