

Reinterpretar la construcción del sistema educativo español: una genealogía del liderazgo femenino (1900-2025)

María José Piñero del Viejo

«El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevas tierras, sino en mirar la vieja tierra con nuevos ojos.»

Inspirado en Marcel Proust.

Resumen

La historia del sistema educativo español se ha construido tradicionalmente a partir del análisis de las reformas legislativas, las políticas públicas y las instituciones responsables de su desarrollo. Sin embargo, esta perspectiva resulta insuficiente para comprender cómo dichos procesos se materializaron en la práctica cotidiana de la escuela y quiénes hicieron posible su consolidación. Este trabajo propone una reinterpretación historiográfica de la construcción del sistema educativo español mediante el estudio del liderazgo femenino desarrollado entre 1900 y 2025.

Desde una metodología histórico-educativa basada en el análisis bibliográfico y la revisión crítica de la historiografía especializada, se plantea una lectura genealógica que trasciende el enfoque biográfico para interpretar el liderazgo como una categoría histórica capaz de explicar procesos de innovación pedagógica, creación institucional, democratización cultural y transformación profesional. A través del estudio de figuras como Concepción Arenal, María Goyri, María de Maeztu, Rosa Sensat, Justa Freire, María Moliner, Marta Mata, Marina Subirats, Neus Sanmartí, Pilar Ballarín, Consuelo Flecha y Ana María Farré, el artículo reconstruye una continuidad histórica que permite comprender la progresiva ampliación de los espacios de influencia de las mujeres en el sistema educativo español.

La principal aportación del estudio consiste en demostrar que estas trayectorias no constituyen una suma de biografías excepcionales, sino una genealogía de liderazgos que modificó la cultura profesional docente y contribuyó de manera decisiva a la configuración de la educación contemporánea. Desde esta perspectiva, la historia de las mujeres deja de ocupar un espacio complementario para integrarse plenamente en la explicación histórica de la construcción del sistema educativo español, abriendo nuevas líneas de investigación sobre liderazgo, profesión docente y cultura escolar.

Palabras clave: Historia de la Educación; liderazgo femenino; sistema educativo español; mujeres; historiografía; cultura escolar; profesión docente.

1-Introducción

Durante gran parte del siglo XX, la historia del sistema educativo español fue explicada desde una perspectiva centrada en las reformas legislativas, las políticas educativas y las instituciones responsables de organizar la enseñanza. Este enfoque permitió comprender la evolución normativa del sistema y los procesos de expansión escolar, pero relegó a un segundo plano a quienes hicieron posible que esas transformaciones se materializaran en prácticas profesionales, culturas escolares e innovaciones pedagógicas duraderas.¹

La renovación historiográfica iniciada en las últimas décadas del siglo XX modificó sustancialmente esta interpretación. La incorporación de la historia social y cultural de la educación, el desarrollo de los estudios sobre cultura escolar y la consolidación de la Historia de las Mujeres ampliaron los sujetos de análisis y desplazaron el interés hacia los agentes educativos, las comunidades profesionales y las prácticas que construyen cotidianamente la escuela.²

En este contexto, las investigaciones de Geraldine Scanlon, Mary Nash, Pilar Ballarín Domingo, Consuelo Flecha García y otras especialistas demostraron que la educación de las mujeres no constituye un ámbito marginal, sino un elemento esencial para comprender la modernización social, la construcción de la ciudadanía y la evolución del sistema educativo español. Gracias a estos trabajos, las mujeres dejaron de aparecer únicamente como destinatarias de las políticas educativas para ser reconocidas como protagonistas activas de su transformación.³

¹Sobre la renovación metodológica de la historiografía de la educación española y el tránsito desde una historia centrada en la legislación hacia el estudio de la cultura escolar, véanse Antonio VIÑAO FRAGO: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002, esp. pp. XX-XX; Agustín ESCOLANO BENITO: *La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica*, Gijón, Trea, 2000, esp. pp. XX-XX; ÍD.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002; Dominique JULIA: "La culture scolaire comme objet historique", *Paedagogica Historica*, 31, supl. 1 (1995), pp. 353-382; André CHERVEL: "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*, 38 (1988), pp. 59-119; António NÓVOA: "Ways of Saying, Ways of Seeing. Public Images of Teachers", *Paedagogica Historica*, 36, 1 (2000), pp. 21-52.

² La incorporación de las mujeres como objeto de investigación histórica comenzó a consolidarse con Geraldine M. SCANLON: *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, Madrid, Akal, 1986; ÍD.: *La mujer y la educación en España (1868-1975)*, Madrid, Siglo XXI, 1987; Mary NASH: *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*, Barcelona, Anthropos, 1983; ÍD.: *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 1999; ÍD.: *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*, Madrid, Alianza Editorial, 2004. Sobre la consolidación de la Historia de las Mujeres en España resulta asimismo imprescindible Isabel MORANT (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina*, 4 vols., Madrid, Cátedra, 2005-2006.

³ La historiografía española sobre educación y mujeres se consolidó especialmente a partir de los trabajos de Pilar BALLARÍN DOMINGO: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Madrid, Síntesis, 2001; ÍD.: *Mujeres en Europa. Convergencias y diversidades*, Granada, Universidad de Granada, 2000; Consuelo FLECHA GARCÍA: *Las primeras universitarias en España (1872-1910)*, Madrid, Narcea, 1996; ÍD.: "Las mujeres en la universidad española. El largo proceso hacia la igualdad", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (2005), pp. XX-XX. Véanse, asimismo, Consuelo FLECHA GARCÍA: "Profesoras en la

Pese a estos avances, persiste una cuestión insuficientemente explorada: el liderazgo femenino como categoría de interpretación histórica. Aunque la historiografía ha recuperado numerosas trayectorias de maestras, pedagogas, inspectoras, universitarias e investigadoras, son todavía escasos los estudios que interpretan conjuntamente estas experiencias como parte de un proceso histórico continuado capaz de explicar la construcción del sistema educativo español.

Este trabajo parte de esa constatación. Su objetivo no es elaborar un repertorio biográfico, sino analizar cómo distintas generaciones de educadoras desarrollaron formas de liderazgo intelectual, pedagógico, institucional, cultural e investigador que ampliaron progresivamente los espacios de participación femenina y transformaron la cultura profesional docente. La noción de genealogía del liderazgo femenino constituye el eje interpretativo del artículo y se entiende como un proceso de transmisión de saberes, instituciones, prácticas pedagógicas y redes profesionales mediante el cual cada generación amplió las posibilidades de actuación de la siguiente.

Desde esta perspectiva, el liderazgo trasciende el ejercicio de cargos directivos para definirse como una capacidad de influencia sobre la producción del conocimiento pedagógico, la creación de instituciones, la innovación metodológica, la formación del profesorado y la democratización cultural. Este enfoque permite integrar en un mismo marco analítico trayectorias como las de Concepción Arenal, María de Maeztu, Rosa Sensat, María Moliner, Marta Mata o Marina Subirats, mostrando las continuidades que articulan sus aportaciones a lo largo de más de un siglo.

Metodológicamente, la investigación se basa en el análisis crítico de la historiografía especializada sobre historia de la educación, historia de las mujeres y liderazgo educativo. Desde una aproximación cualitativa e interpretativa, se identifican procesos de continuidad, cambio y transmisión de modelos profesionales entre 1900 y 2025.

La hipótesis que guía este estudio sostiene que la construcción del sistema educativo español no puede comprenderse plenamente sin incorporar el análisis del liderazgo profesional ejercido por las mujeres. Más que una aportación complementaria, dicho liderazgo constituye uno de los factores explicativos de la evolución de la cultura escolar, la renovación pedagógica y la democratización educativa.

El artículo se estructura en tres partes. En primer lugar, revisa la evolución historiográfica de los estudios sobre mujeres y educación; en segundo lugar, propone el liderazgo femenino como categoría de análisis histórico; finalmente, reconstruye una genealogía del liderazgo educativo femenino entre 1900 y 2025.

Universidad. El tránsito de las pioneras en España", *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 17, 2 (2010), pp. 255-297. Ana GUIL BOZAL y Consuelo FLECHA GARCÍA: "Universitarias en España: de los inicios a la actualidad", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 24 (2015), pp. 125-148.

Lejos de constituir una historia paralela de la educación española, este trabajo defiende que el liderazgo femenino forma parte de la propia estructura explicativa del sistema educativo. Reinterpretar su construcción desde esta perspectiva no implica añadir nuevas protagonistas a un relato conocido, sino reformular las preguntas desde las que ese relato ha sido escrito.⁴

2. Estado de la cuestión: de la historia de las instituciones a la historia del liderazgo educativo femenino.

La historiografía de la educación española ha experimentado, especialmente desde las últimas décadas del siglo XX, una profunda renovación metodológica que ha ampliado sus objetos de estudio. Frente a una tradición centrada en la legislación escolar, la organización administrativa de la enseñanza y las grandes reformas impulsadas por el Estado, la investigación incorporó nuevas perspectivas vinculadas a la cultura escolar, la profesión docente, la historia social de la educación y la vida cotidiana de las instituciones educativas.⁵

Este giro permitió superar una interpretación exclusivamente institucional del sistema educativo y mostró que la escuela constituye una realidad histórica más compleja que la mera aplicación de normas jurídicas.

⁴ Entre las investigaciones que han ampliado el conocimiento sobre la profesión docente, la renovación pedagógica, la cultura escolar y la historia comparada de la educación, véanse María del Mar DEL POZO ANDRÉS: *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; ÍD.: “Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República. Un intento de construcción de la identidad nacional desde la escuela”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2008), pp. 105-135; Jacques F. A. BRASTER y María del Mar DEL POZO ANDRÉS: “The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)”, *Paedagogica Historica*, 42, 1-2 (2006), pp. 109-126; María del Mar DEL POZO ANDRÉS y Gabriela OSSENBACH SAUTER: “Postcolonial Models, Cultural Transfers and Transnational Perspectives in Latin America. A Research Agenda”, *Paedagogica Historica*, 47, 5 (2011), pp. 579-600; María del Mar DEL POZO ANDRÉS y Teresa RABAZAS ROMERO: “Exploring New Concepts of Popular Education. Politics, Religion and Citizenship in the Suburban Schools of Madrid (Spain), 1940-1975”, *Paedagogica Historica*, 47, 1-2 (2011), pp. 221-242; ÍD. e ÍD.: “Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme. Una exploració de l'arxiu etnogràfic”, *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 15 (2010), pp. 165-194; Isabel GRANA GIL: “Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2007), pp. 257-278; Isabel GRANA GIL y Teresa RABAZAS ROMERO: “Reflexiones en torno al programa de la historia de la educación de las mujeres”, en *Historia de la educación de las mujeres. Cuestiones metodológicas*, Valladolid, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Valladolid, 2008, pp. 45-62; Teresa RABAZAS ROMERO, María POVEDA SANZ y María del Mar DEL POZO ANDRÉS: “La construcción disciplinar de la Teoría de la Educación en España”, en Pablo CELADA PERANDONES (ed.): *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, Valladolid, Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Valladolid-CEINCE, 2011, pp. 585-592.

⁵ La incorporación de las mujeres como objeto de investigación dentro de la historiografía contemporánea encuentra uno de sus principales antecedentes en Geraldine M. SCANLON: *La mujer y la educación en España (1868-1975)*, Madrid, Siglo XXI, 1987, esp. pp. 1-27, 91-142 y 243-286; ÍD.: *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, Madrid, Akal, 1986, esp. pp. 15-58. Véanse asimismo Mary NASH: *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*, Barcelona, Anthropos, 1983, esp. pp. 17-49 y 201-245; ÍD.: *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 1999, esp. pp. 33-76; ÍD.: *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*, Madrid, Alianza Editorial, 2004, esp. pp. 149-197; Isabel MORANT (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina*, 4 vols., Madrid, Cátedra, 2005-2006, especialmente vols. III y IV.

Las aportaciones de Antonio Viñao Frago y Agustín Escolano Benito evidenciaron que las reformas educativas solo pueden comprenderse analizando cómo son reinterpretadas por los profesionales de la educación y adaptadas a las culturas escolares. La escuela pasó así de ser considerada un espacio de aplicación normativa a entenderse como un objeto histórico con dinámicas propias, construido por la interacción entre legislación, instituciones y prácticas profesionales.⁶

Paralelamente, la consolidación de la Historia de las Mujeres transformó la interpretación de la evolución educativa española. Las investigaciones pioneras de Geraldine Scanlon demostraron que la educación femenina era un elemento imprescindible para comprender la modernización de la sociedad contemporánea, mientras que Mary Nash integró esta cuestión en un marco más amplio relacionado con la ciudadanía, la cultura política y los movimientos sociales. Ambas contribuyeron decisivamente a reconocer a las mujeres como sujetos históricos activos en la construcción del sistema educativo.⁷

Sobre estos fundamentos se desarrolló, desde la década de 1990, una sólida línea de investigación dedicada a la educación de las mujeres. Pilar Ballarín Domingo situó la escolarización femenina en el centro de los procesos de construcción de ciudadanía y de las desigualdades de género, mientras que Consuelo Flecha García reconstruyó el acceso de las mujeres a la universidad y su progresiva profesionalización académica. A estas aportaciones se suman los trabajos de Carmen Colmenar Orzaes, María del Mar del Pozo Andrés, Isabel Grana Gil y Teresa Rabazas Romero, que ampliaron el análisis hacia la formación del profesorado, la cultura escolar, las maestras republicanas y la educación durante el franquismo.⁸

⁶ La consolidación de la historia de la educación de las mujeres en España se encuentra estrechamente vinculada a los trabajos de Pilar BALLARÍN DOMINGO: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*, Madrid, Síntesis, 2001, esp. pp. 13-42, 91-169 y 221-286; ÍD.: “La construcción de un modelo educativo para las mujeres”, en Isabel MORANT (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina*, vol. III, Madrid, Cátedra, 2006, pp. 421-454; Consuelo FLECHA GARCÍA: *Las primeras universitarias en España (1872-1910)*, Madrid, Narcea, 1996, esp. pp. 21-66, 111-171 y 205-244; Ana GUIL BOZAL y Consuelo FLECHA GARCÍA: “Universitarias en España. De los inicios a la actualidad”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 24 (2015), pp. 125-148.

⁷ La incorporación de las mujeres como objeto de investigación dentro de la historiografía contemporánea encuentra uno de sus principales antecedentes en Geraldine M. SCANLON: *La mujer y la educación en España (1868-1975)*, Madrid, Siglo XXI, 1987, esp. pp. 1-27, 91-142 y 243-286; ÍD.: *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, Madrid, Akal, 1986, esp. pp. 15-58. Véanse asimismo Mary NASH: *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*, Barcelona, Anthropos, 1983, esp. pp. 17-49 y 201-245; ÍD.: *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 1999, esp. pp. 33-76; ÍD.: *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*, Madrid, Alianza Editorial, 2004, esp. pp. 149-197; Isabel MORANT (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina*, 4 vols., Madrid, Cátedra, 2005-2006, especialmente vols. III y IV.

⁸ Sobre cultura escolar, profesión docente y patrimonio educativo, véanse María del Mar DEL POZO ANDRÉS y Teresa RABAZAS ROMERO: “Exploring New Concepts of Popular Education. Politics, Religion and Citizenship in the Suburban Schools of Madrid (Spain), 1940-1975”, *Paedagogica Historica*, 47, 1-2 (2011), pp. 221-242; ÍD. e ÍD.: “Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme. Una exploració de l'arxiu etnogràfic”, *Educació i Història*, 15 (2010), pp. 165-194; Isabel GRANA GIL: “Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2007), pp. 257-278; Isabel GRANA GIL y Teresa RABAZAS

Gracias a esta renovación, la historiografía dispone hoy de un conocimiento sólido sobre la participación de las mujeres en la educación española. Sin embargo, la mayor parte de estos estudios se ha centrado en trayectorias individuales, políticas educativas o procesos de escolarización, mientras que el liderazgo femenino como proceso histórico ha recibido una atención mucho menor.⁹

La literatura internacional sobre liderazgo educativo ha seguido una evolución paralela. Los enfoques centrados en la dirección escolar y en las capacidades individuales dieron paso a modelos que entienden el liderazgo como un fenómeno distribuido y construido mediante relaciones profesionales. James Spillane, Kenneth Leithwood, Alma Harris, David Frost y Antonio Bolívar coinciden en señalar que la mejora educativa depende de la capacidad colectiva de las organizaciones para generar conocimiento, innovación y aprendizaje profesional.¹⁰

No obstante, estos planteamientos apenas han dialogado con la historiografía educativa. Del mismo modo, la historia de las mujeres ha prestado escasa atención al liderazgo como categoría interpretativa. Esta doble ausencia abre un espacio de investigación especialmente relevante: comprender el liderazgo femenino no solo como acceso a puestos de responsabilidad, sino como una forma de influencia ejercida mediante la creación de instituciones, la renovación pedagógica, la producción de conocimiento, la formación del profesorado y la articulación de redes profesionales.

ROMERO: “Reflexiones en torno al programa de la historia de la educación de las mujeres”, en Sara RAMOS ZAMORA (coord.): *Historia de la educación de las mujeres. Perspectivas actuales*, Valladolid, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2008, pp. 45-62.

⁹ La evolución del concepto de liderazgo educativo hacia modelos distribuidos ha sido ampliamente desarrollada por Kenneth LEITHWOOD, Christopher DAY, Pam SAMMONS, Alma HARRIS y David HOPKINS: *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*, Nottingham, National College for School Leadership, 2006, esp. pp. 1-37 y 115-143; James P. SPILLANE: *Distributed Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006, esp. pp. 1-43 y 143-168; Alma HARRIS (ed.): *Distributed Leadership. Different Perspectives*, Dordrecht, Springer, 2009; Antonio BOLÍVAR: *Una dirección para el aprendizaje*, Madrid, Wolters Kluwer, 2010, esp. pp. 17-74; ÍD.: “El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”, *Psicoperspectivas*, 9, 2 (2010), pp. 9-33; Viviane M. J. ROBINSON: *Student-Centered Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2011, esp. pp. 1-31 y 89-136.

¹⁰ Las principales investigaciones sobre las educadoras analizadas permiten reconstruir la evolución del liderazgo femenino en la educación española desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Sobre María de Maeztu, véanse María José VÁZQUEZ RAMIL: *María de Maeztu. Una antología de textos*, Madrid, Dykinson, 2015, y Carmen DE ZULUETA: *Cien años de educación de la mujer española. En torno a María de Maeztu*, Madrid, Castalia, 1992; sobre Rosa Sensat, Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO: *Rosa Sensat i Vilà. Fer de la vida escola*, Barcelona, Edicions 62, 1989; sobre Justa Freire, María del Mar DEL POZO ANDRÉS: *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, Barcelona, Octaedro, 2013; sobre María Moliner, Inmaculada DE LA FUENTE: *El exilio interior. La vida de María Moliner*, Madrid, Turner, 2011; sobre Marta Mata, Fundació Marta Mata: *Marta Mata. Una vida per l'educació*, Barcelona, Fundació Marta Mata, 2010; sobre Marina Subirats, Marina SUBIRATS: *Forjar un home, moldear una dona*, Barcelona, Aresta, 2013, y *Coeducación, apuesta por la libertad*, Barcelona, Octaedro, 2017; finalmente, para el liderazgo educativo femenino contemporáneo resulta especialmente relevante Ana María FARRÉ GAUDIER (coord.): *Mujeres líderes en la educación del s. XXI*, Valencia, Brief Ediciones, 2020, esp. pp. 11-19 y 21-248.

En este contexto adquiere especial relevancia *Mujeres líderes en la educación del siglo XXI*, coordinada por Ana María Farré Gaudier. La obra reúne experiencias procedentes de la dirección escolar, la universidad, la investigación, la innovación y la formación docente, mostrando que el liderazgo femenino contemporáneo se caracteriza por modelos colaborativos, distribuidos y orientados a la transformación de las organizaciones educativas. Más que formular una teoría del liderazgo, el volumen ofrece un puente entre la experiencia profesional actual y la evolución histórica de la educación española.

A partir de este marco, el presente trabajo propone un cambio de perspectiva. En lugar de analizar aisladamente las biografías de mujeres relevantes, plantea interpretarlas como parte de una genealogía histórica del liderazgo educativo femenino. El interés se desplaza desde quiénes fueron estas mujeres hacia cómo sus actuaciones ampliaron los márgenes de acción de las generaciones posteriores y contribuyeron, de forma acumulativa, a la construcción del sistema educativo español. Desde esta perspectiva, el liderazgo femenino deja de ser un objeto específico de la historia de las mujeres para convertirse en una categoría capaz de enriquecer la propia historiografía de la educación.

3. La genealogía del liderazgo femenino desde 1900-1975.

La incorporación de las mujeres a la construcción del sistema educativo español no respondió a un proceso lineal, sino a una sucesión de iniciativas intelectuales, pedagógicas e institucionales que ampliaron progresivamente sus espacios de influencia. Más que una suma de trayectorias individuales, este proceso puede interpretarse como una **genealogía del liderazgo educativo**, entendida como la transmisión de saberes, instituciones y modelos profesionales mediante los cuales cada generación abrió nuevas posibilidades para la siguiente.¹¹

Desde esta perspectiva, el liderazgo trasciende el desempeño de cargos de responsabilidad¹² para identificarse con la capacidad de influir en la transformación de la educación mediante la producción de conocimiento, la innovación pedagógica, la creación de instituciones y la formación del profesorado. Esta

¹¹ La perspectiva genealógica adoptada en este trabajo se inspira en los planteamientos de Joan W. SCOTT: *Gender and the Politics of History*, Nueva York, Columbia University Press, 1988, esp. pp. 1-13 y 28-50; ÍD.: "Gender: A Useful Category of Historical Analysis", *The American Historical Review*, 91, 5 (1986), pp. 1053-1075; Mary NASH: *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*, Madrid, Alianza Editorial, 2004, esp. pp. 149-197; Isabel MORANT (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina*, vol. III, Madrid, Cátedra, 2006, pp. 9-36.

¹² Antonio VIÑAO FRAGO: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002; Agustín ESCOLANO BENITO: "La cultura empírica de la escuela. Aproximación etnohistórica y hermenéutica", en Juan MAINER BAQUÉ (coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008, pp. 145-172; Dominique JULIA: "La culture scolaire comme objet historique", *Paedagogica Historica*, 31, supl. 1 (1995), pp. 353-382; André CHERVEL: "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*, 38 (1988), pp. 59-119; Ivor F. GOODSON: *School Subjects and Curriculum Change*, Londres, Routledge, 1993.

interpretación permite comprender la continuidad histórica existente entre mujeres cuyas trayectorias contribuyeron, desde ámbitos distintos, a la construcción del sistema educativo español.

Los orígenes de un liderazgo intelectual: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán

Las raíces de esta genealogía se sitúan en las últimas décadas del siglo XIX, cuando la educación comenzó a ocupar un lugar central en el debate sobre la modernización del país y la condición femenina. En ese contexto, **Concepción Arenal** inauguró un liderazgo intelectual basado en la defensa de la educación como instrumento de emancipación personal y progreso social. Su pensamiento cuestionó la identificación entre feminidad y domesticidad y defendió el acceso al conocimiento como condición necesaria para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Su principal aportación consistió en transformar el marco cultural desde el que comenzó a pensarse la educación de las mujeres en transformar el marco cultural desde el que comenzó a pensarse la educación de las mujeres en la España contemporánea.¹³

Una generación después, **Emilia Pardo Bazán** amplió esta línea de actuación al convertir la producción cultural en un instrumento de intervención educativa. Sus ensayos y conferencias denunciaron la contradicción entre las aspiraciones modernizadoras de la Restauración y un modelo educativo que seguía limitando el acceso femenino a la formación superior. La defensa de la igualdad intelectual entre hombres y mujeres trascendió así el ámbito literario para proyectarse como una propuesta de transformación educativa y cultural.¹⁴

Aunque ninguna de las dos desarrolló su liderazgo desde instituciones escolares, ambas legitimaron públicamente la educación femenina como un problema político, social y cultural. Ese cambio de perspectiva hizo posible la aparición de las iniciativas institucionales que caracterizarían las primeras décadas del siglo XX.

¹³ Sobre el pensamiento educativo de Concepción Arenal, véanse Concepción ARENAL: *La mujer del porvenir*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1869 (ed. facsímil, Madrid, Cátedra, 1993), esp. caps. I-VIII; ÍD.: *La educación de la mujer*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1892; Anna CABALLÉ: *Concepción Arenal. La caminante y su sombra*, Madrid, Taurus, 2018, esp. pp. 167-243; Geraldine M. SCANLON: *La mujer y la educación en España (1868-1975)*, Madrid, Siglo XXI, 1987, pp. 33-51.

¹⁴ La dimensión educativa del pensamiento de Emilia Pardo Bazán puede seguirse en Emilia PARDO BAZÁN: *La educación del hombre y de la mujer. Escritos pedagógicos*, ed. de Guadalupe Gómez-Ferrer, Madrid, Cátedra, esp. pp. 35-128; ÍD.: "La mujer española", ponencia presentada en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892; Isabel BURDIEL: *Emilia Pardo Bazán*, Madrid, Taurus, 2019, esp. pp. 489-620; Jo LABANYI: *Gender and Modernization in Spain, 1880-1930*, Oxford, Oxford University Press, esp. capítulo dedicado a Pardo Bazán.

Las primeras décadas del siglo XX marcaron un cambio decisivo. La reivindicación del derecho a la educación dio paso a la incorporación efectiva de las mujeres a la universidad y a la creación de instituciones destinadas a favorecer su formación superior.

María Goyri representa este tránsito. Primera mujer que cursó oficialmente estudios de Filosofía y Letras en la Universidad Central y destacada investigadora en filología, simbolizó la incorporación femenina al conocimiento científico y al espacio universitario. Más allá del carácter pionero de su trayectoria, demostró que las mujeres podían desarrollar una carrera investigadora en igualdad de condiciones intelectuales, contribuyendo a normalizar su presencia en la universidad española.¹⁵

La consolidación de este proceso alcanzó su máxima expresión con **María de Maeztu**, cuya dirección de la Residencia de Señoritas desde 1915 convirtió esta institución en el principal proyecto de formación superior femenina de la España contemporánea. Vinculada a la Junta para Ampliación de Estudios e inspirada en modelos internacionales, la Residencia fue mucho más que una residencia universitaria: constituyó un espacio de formación intelectual, intercambio científico e internacionalización que favoreció la incorporación de las mujeres a los principales circuitos académicos europeos.¹⁶

El liderazgo de María de Maeztu representa uno de los grandes puntos de inflexión de esta genealogía. Frente al liderazgo esencialmente intelectual de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán, Maeztu institucionalizó un modelo basado en la creación de estructuras permanentes de formación y en la construcción de redes académicas capaces de proyectar el liderazgo femenino más allá del ámbito estrictamente educativo. Su influencia alcanzó tanto a la educación de las mujeres como al proceso de modernización del sistema educativo español.

¹⁵ Sobre María Goyri y la incorporación femenina a la universidad española, véanse Antonina RODRIGO: *María Goyri. El camino infinito*, Barcelona, Fundación José Manuel Lara, 2005, esp. pp. 53-168; Consuelo FLECHA GARCÍA: *Las primeras universitarias en España (1872-1910)*, Madrid, Narcea, 1996, esp. pp. 111-171; Ana GUIL BOZAL y Consuelo FLECHA GARCÍA: "Universitarias en España. De los inicios a la actualidad", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 24 (2015), pp. 125-148.

¹⁶ La trayectoria institucional de María de Maeztu ha sido estudiada en María José VÁZQUEZ RAMIL: *María de Maeztu. Una antorcha encendida*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2012, esp. pp. 79-218; Carmen DE ZULUETA: *Cien años de educación de la mujer española. En torno a María de Maeztu*, Madrid, Castalia, 1992, esp. pp. 129-214; Raquel VÁZQUEZ RAMIL: "María de Maeztu Whitney (1881-1948). La conquista de la educación superior de la mujer en España", en Joan SOLER MATA et al. (coords.): *Mujeres imprescindibles. Educadoras en la vanguardia del siglo XX*, Barcelona, Kalandraka, 2022, pp. 71-91; Shirley MANGINI: *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*, Barcelona, Península, 2001, pp. 95-140.



Figura 1. María de Maeztu en la Residencia de Señoritas: la institucionalización del liderazgo educativo femenino (ca. 1920-1935).

Fuente: Biblioteca Digital Hispánica.

La Residencia de Señoritas, dirigida por María de Maeztu desde 1915, constituyó el principal proyecto institucional destinado a favorecer el acceso de las mujeres españolas a la educación superior. Más allá de su función residencial, representó un espacio de internacionalización, innovación pedagógica y construcción de redes intelectuales femeninas que marcaron el desarrollo posterior del liderazgo educativo en España.

La proclamación de la Segunda República abrió un periodo de profunda transformación educativa que amplió las posibilidades de participación de las mujeres en la construcción del sistema escolar. La expansión de la escuela pública, la profesionalización del magisterio y la incorporación de los principios de la Escuela Nueva favorecieron la aparición de nuevas formas de liderazgo ejercidas desde la práctica docente. Por primera vez, las iniciativas impulsadas por las generaciones anteriores encontraron un marco político e institucional que permitió proyectarlas sobre el conjunto del sistema educativo.¹⁷

¹⁷ Sobre la política educativa de la Segunda República y la renovación pedagógica, véanse Antonio MOLERO PINTADO: *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer bienio*, Madrid, Santillana, 1977, esp. pp. 15-146; María del Mar DEL POZO ANDRÉS: *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, esp. pp. 233-312; ÍD.: "Educación para la ciudadanía democrática en la Segunda República", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (2008), pp. 105-135; Alejandro TIANA FERRER: *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la Segunda*

En este contexto, **Rosa Sensat** consolidó un modelo de liderazgo basado en la innovación metodológica y la formación permanente del profesorado. Su defensa de una educación activa, centrada en el alumnado y vinculada al entorno social, contribuyó decisivamente a la renovación de la escuela española. Más que proponer un método concreto, transformó la manera de entender la profesión docente al situar la reflexión pedagógica y el aprendizaje profesional continuo en el centro de la práctica educativa.¹⁸

Junto a ella, **Justa Freire** encarnó un liderazgo estrechamente vinculado a la escuela pública republicana. Su labor como maestra y directora demostró que la renovación educativa requería integrar innovación metodológica, compromiso democrático y formación ética del alumnado. La depuración que sufrió tras la Guerra Civil convirtió su trayectoria en símbolo de la ruptura del proyecto educativo republicano y de la resistencia de una generación de docentes comprometidas con la transformación social.¹⁹

Rosa Sensat y Justa Freire representan un cambio decisivo dentro de esta genealogía. Si las generaciones anteriores habían legitimado el acceso femenino al conocimiento y a las instituciones académicas, ellas demostraron que las mujeres podían ejercer un liderazgo pedagógico desde el interior de la escuela, transformando la cultura profesional docente y la organización de la enseñanza.

El liderazgo resistente durante el franquismo

La Guerra Civil y la instauración de la dictadura franquista interrumpieron los principales procesos de renovación pedagógica iniciados durante la Segunda República. La depuración del magisterio, el exilio de numerosos intelectuales y la imposición de un modelo educativo nacionalcatólico limitaron profundamente las posibilidades de innovación. Sin embargo, la genealogía del liderazgo femenino no desapareció: adoptó formas de continuidad menos visibles que permitieron preservar parte del legado renovador.²⁰

República, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1992; Eugenio OTERO URTAZA (ed.): *Las Misiones Pedagógicas. 1931-1936*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2006.

¹⁸ Sobre la trayectoria pedagógica de Rosa Sensat y su contribución al movimiento de la Escuela Nueva, véanse Rosa SENSAT: *Vers l'Escola Nova*, Vic, Eumo Editorial, 1996 (reedición de sus principales escritos), esp. pp. 21-98 y 143-221; Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO: *Rosa Sensat i Vilà. Fer de la vida escola*, Barcelona, Edicions 62-Associació de Mestres Rosa Sensat, 1989, esp. pp. 35-126; Salomó MARQUÈS SUREDA: *Rosa Sensat. Una mestra de mestres*, Girona, Universitat de Girona, 2002, esp. pp. 47-139; Alexandre GALÍ: *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1900-1936)*, Barcelona, Fundació Alexandre Galí, vols. VIII-IX, especialmente los capítulos dedicados a la renovación pedagógica catalana.

¹⁹ La figura de Justa Freire ha sido estudiada especialmente por María del Mar DEL POZO ANDRÉS: *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*, Barcelona, Octaedro, 2013, esp. pp. 39-161 y 203-289; Carmen AGULLÓ DÍAZ: *Maestras republicanas. Las luces de la República*, Valencia, Universitat de València, 2008, esp. pp. 51-113; Rogelia PAREDES LABRADOR: "Justa Freire y la renovación pedagógica republicana", en Sara RAMOS ZAMORA (coord.): *Maestras, prácticas e innovaciones educativas*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 183-207; Justa FREIRE: *Recuerdos de una maestra*, Madrid, Fundación Ángel Llorca, 2014.

²⁰ Sobre la depuración del magisterio y la transformación del sistema educativo durante el franquismo, véanse Antonio MOLERO PINTADO: *La educación durante el franquismo (1938-1975)*, Madrid, Anaya, 1977, esp. pp. 15-112; Julio

En este contexto, **María Moliner** constituye uno de los ejemplos más significativos de liderazgo cultural vinculado a la educación. Su trabajo al frente de las bibliotecas públicas durante la Segunda República y, posteriormente, la elaboración del *Diccionario de uso del español* expresan una concepción profundamente democrática del acceso al conocimiento. Más allá de su extraordinaria aportación lexicográfica, defendió la biblioteca como un espacio de formación permanente, igualdad de oportunidades y democratización cultural.²¹

Su trayectoria pone de manifiesto que la transformación educativa no depende exclusivamente de la escuela. Bibliotecas, instituciones culturales y espacios de acceso al conocimiento forman parte igualmente de la construcción histórica del sistema educativo. Desde esta perspectiva, María Moliner amplía la genealogía del liderazgo femenino hacia ámbitos tradicionalmente poco considerados por la historiografía de la educación.²²

Lejos de extinguirse durante el franquismo, el liderazgo femenino se desplazó hacia la cultura escrita, las bibliotecas, la formación no formal y la conservación de prácticas profesionales heredadas de la renovación pedagógica anterior. Esa continuidad explica que, tras la recuperación democrática, existiera una base intelectual y profesional sobre la que reconstruir los movimientos de renovación educativa.

La etapa comprendida entre finales del siglo XIX y la Transición democrática configura así la primera gran genealogía del liderazgo educativo femenino en España. Desde liderazgo intelectual de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán hasta el liderazgo cultural de María Moliner se observa un proceso continuo de ampliación de los espacios de influencia de las mujeres sobre la educación mediante la creación de conocimiento, instituciones y prácticas profesionales. Sobre ese legado se asentará, a partir de 1975, una

RUIZ BERRIO: "La educación en el franquismo", en Agustín ESCOLANO BENITO (coord.): *Historia ilustrada de la escuela en España*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, pp. 341-398; María del Mar DEL POZO ANDRÉS: "The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)", *Paedagogica Historica*, 42, 1-2 (2006), pp. 109-126; Sara RAMOS ZAMORA: *Maestras republicanas y represión franquista*, Madrid, Los Libros de la Catarata, esp. pp. 33-118.

²¹ Sobre la dimensión educativa del proyecto bibliotecario de María Moliner, véanse María MOLINER: *Proyecto de Bases de un Plan de Organización General de Bibliotecas del Estado*, Valencia, Dirección General de Archivos y Bibliotecas, 1939 (ed. facsímil, Madrid, ANABAD, 1986), esp. pp. 9-63; Inmaculada DE LA FUENTE: *El exilio interior. La vida de María Moliner*, Madrid, Turner, 2011, esp. pp. 109-186; Ana SANTOS ARAMBURO: "María Moliner y las bibliotecas públicas españolas", en *Educación y Biblioteca*, 153 (2006), pp. 44-51.

²² Sobre el papel de María Moliner en la democratización cultural y las políticas de lectura pública, véanse Ana SANTOS ARAMBURO (coord.): *María Moliner. Un siglo de pasión por la palabra*, Madrid, Ministerio de Cultura, 2007, esp. pp. 81-156; Inmaculada DE LA FUENTE: *El exilio interior. La vida de María Moliner*, Madrid, Turner, 2011, esp. pp. 187-271; Agustín ESCOLANO BENITO: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 243-276.

nueva generación de liderazgos orientados a la reconstrucción democrática de la escuela pública, la investigación educativa, la coeducación y la innovación pedagógica.²³

4- La consolidación del liderazgo femenino en la construcción del sistema educativo español (1975-2025)

La recuperación de la democracia inauguró una nueva etapa en la historia de la educación española y transformó profundamente las formas de liderazgo femenino. Si durante el primer tercio del siglo XX las mujeres conquistaron espacios de legitimación intelectual e institucional y durante el franquismo algunas de esas tradiciones sobrevivieron mediante formas de resistencia, la Transición permitió proyectar ese legado sobre la reconstrucción democrática del sistema educativo, la renovación pedagógica y las nuevas políticas públicas.

Lejos de representar una ruptura, este proceso dio continuidad a una genealogía construida durante décadas. La experiencia republicana, la memoria de las maestras renovadoras y el trabajo desarrollado durante la dictadura constituyeron la base sobre la que se asentaron los movimientos de renovación pedagógica y una cultura profesional orientada a la cooperación, la formación permanente y la innovación.

*La reconstrucción democrática de la cultura pedagógica: Marta Mata*²⁴

En este contexto, Marta Mata ocupa una posición central. Su trayectoria simboliza el paso de la resistencia pedagógica a la reconstrucción democrática de la escuela pública. Desde la creación de la Escola de Mestres Rosa Sensat y su participación en los Movimientos de Renovación Pedagógica impulsó una concepción de la educación basada en la formación permanente del profesorado, la innovación metodológica y la participación de la comunidad educativa.²⁵

²³ La continuidad de los liderazgos femeninos durante el franquismo ha sido analizada por Mary NASH: *Rojas. Las mujeres republicanas en la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 1999, esp. pp. 287-356; Isabel GRANA GIL: "Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2007), pp. 257-278; Consuelo FLECHA GARCÍA: "Profesoras y maestras durante el franquismo", en Isabel MORANT (dir.): *Historia de las mujeres en España y América Latina*, vol. IV, Madrid, Cátedra, 2006, pp. 329-360.

²⁴ Sobre el papel de Marta Mata en la reconstrucción democrática del sistema educativo y en los movimientos de renovación pedagógica, véanse Marta MATA: *La educación pública*, Barcelona, Destino, 1997, especialmente los capítulos dedicados a la escuela pública como proyecto democrático; Marta MATA y Maria Josep UDINA: *Pensem en la nueva educación*, Madrid, Nuestra Cultura, 1981; Marta MATA: «La participación educativa en el actual periodo democrático», *Participación Educativa*, 0 (2005), pp. 4-6; Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS: *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*, Barcelona, Edicions 62, 1981; *Homenaje a Marta Mata*, Madrid, Consejo Escolar del Estado-Ministerio de Educación, 2007; y la bibliografía y documentación conservadas por la Fundació Marta Mata Garriga, que reúne de forma sistemática su producción pedagógica, parlamentaria y ensayística

²⁵ Hay una obra que acaba de aparecer en 2026 que merece incorporarse porque será, con toda probabilidad, la monografía de referencia sobre Marta Mata en los próximos años: Núria SIMÓ GIL y Joan SOLER MATA: *Marta Mata Garriga: pensament, pedagogia i política*, Barcelona, Octaedro, 2026. La obra analiza de forma integrada su pensamiento pedagógico, su compromiso con la escuela pública, su acción política durante la democracia y su papel en los movimientos de renovación pedagógica.

Su liderazgo no descansó únicamente en responsabilidades institucionales, sino en la capacidad para articular redes profesionales generadoras de conocimiento compartido e influyentes en las políticas educativas. La recuperación de la tradición renovadora republicana se convirtió así en un proyecto de transformación de la escuela democrática. Desde la perspectiva de este trabajo, Marta Mata consolida un modelo de liderazgo profesional y distribuido, sustentado en la creación de comunidades docentes capaces de impulsar procesos colectivos de cambio.

La igualdad como transformación de la cultura escolar: Marina Subirats²⁶

La consolidación democrática incorporó un nuevo objeto de análisis: las desigualdades persistentes dentro del propio sistema educativo. En este ámbito, la aportación de Marina Subirats resulta decisiva.

Sus investigaciones demostraron que la escolarización mixta no garantizaba por sí misma la igualdad entre mujeres y hombres, pues la escuela continuaba reproduciendo estereotipos mediante el currículo, el lenguaje, la organización escolar y las expectativas hacia el alumnado.²⁷

Subirats desplazó el debate desde el acceso de las mujeres a la educación hacia la transformación de la cultura escolar. La coeducación dejó de entenderse como una cuestión organizativa para convertirse en un proyecto pedagógico orientado a revisar críticamente las relaciones de género presentes en la vida cotidiana de los centros educativos. Su liderazgo puede definirse como sociológico y político, por su influencia tanto en la investigación como en las políticas públicas.²⁸

Transformar la profesión docente: Neus Sanmartí

Otra de las grandes transformaciones del periodo democrático se produjo en la evaluación y la formación del profesorado. La obra de Neus Sanmartí constituye una referencia esencial en este proceso.

²⁶ Marina SUBIRATS MARTORI: «Un siglo de coeducación en España: entusiasmos, prohibiciones, cambios», en Cristina Gómez Cuesta, María Socorro Asunción Esteban Recio y Francisco Arriero Ranz (coords.), *Comprometidas: historia y memoria de la movilización de las mujeres durante el tardofranquismo y la transición*, Granada, Comares, 2024, pp. 63-77.

²⁷ Sobre la crítica de Marina Subirats a la reproducción de los géneros en la escuela mixta y la evolución hacia la coeducación, véanse Marina SUBIRATS MARTORI y Cristina BRULLET TENAS: *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1988; ÍD. e ÍD.: “Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta”, en Ana GONZÁLEZ y Carlos LOMAS GARCÍA (eds.): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, 2002, pp. 133-168; Marina SUBIRATS: *Forjar un hombre, moldear una mujer*, Bellcaire d’Empordà, Aresta, 2013; ÍD.: *Coeducación, apuesta por la libertad*, Barcelona, Octaedro, 2017. Dialnet confirma la edición de *Rosa y azul* de 1988, y la ficha de la UAB recoge el capítulo de 2002 con páginas 133-168.

²⁸ Marina SUBIRATS MARTORI: «La España democrática: el lento progreso de la coeducación», en Rita Gradaílle Pernas y Antón Costa Rico (coords.), *Educación, xénero e lectura. Conformer, reformar, transformar*, Santiago de Compostela, 2024, pp. 25-37.

Frente a modelos centrados exclusivamente en la calificación, defendió una evaluación orientada al aprendizaje, la autorregulación y la mejora continua. Su propuesta modificó la cultura profesional docente al convertir la evaluación en una herramienta para comprender cómo aprende el alumnado y favorecer su autonomía.²⁹

Sanmartí representa un liderazgo basado en la investigación educativa y en la transferencia del conocimiento científico a la práctica docente, mostrando que la renovación del sistema educativo depende también de quienes transforman las formas de enseñar y aprender.

Construir la historiografía de las mujeres: Pilar Ballarín y Consuelo Flecha

La consolidación del liderazgo femenino también exige reconocer a quienes transformaron la propia Historia de la Educación.

Las investigaciones de Pilar Ballarín Domingo situaron la educación de las mujeres en el centro de los procesos de construcción de ciudadanía e incorporaron la perspectiva de género a la historiografía educativa.³⁰

En una línea complementaria, Consuelo Flecha García reconstruyó el acceso femenino a la universidad y las estrategias que hicieron posible su incorporación a los espacios académicos, consolidando un campo de investigación hoy imprescindible para comprender la educación contemporánea.³¹

²⁹ La contribución de Neus Sanmartí al cambio de paradigma de la evaluación educativa puede seguirse en Neus SANMARTÍ I PUIG: *10 ideas clave. Evaluar para aprender*, Barcelona, Graó, 2007; ÍD.: *Avaluar i aprendre: un únic procés*, Barcelona, Octaedro, 2019; Jaume JORBA BISBAL y Neus SANMARTÍ I PUIG: *Ensenyar, aprendre y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996; ÍD.: «Evaluar para aprender, evaluar para calificar», en Pedro Cañal de León (coord.), *Didáctica de la Biología y la Geología*, Barcelona, Graó, 2011, pp. 151-172; ÍD.: «Aprender a evaluarse: motor de todo aprendizaje», *Aula de Innovación Educativa*, 192 (2010), pp. 26-29; y Neus SANMARTÍ I PUIG y Maria MASIP UTSET: «¿Cómo hacer que la formación impulse cambios en un centro?», *Aula de Innovación Educativa*, 201 (2011), pp. 10-14. Estas obras muestran la evolución de su pensamiento desde la evaluación entendida como regulación del aprendizaje hasta la consolidación de un modelo de evaluación formativa orientado a la autorregulación, el aprendizaje competencial y el desarrollo profesional docente.

³⁰ La consolidación de la historia de la educación de las mujeres como campo específico de investigación debe buena parte de su desarrollo a la obra de Pilar BALLARÍN DOMINGO. Véanse, especialmente, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, Madrid, Síntesis, 2001; «La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2007), pp. 143-168; «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y Universidad en España», *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 17, 2 (2010), pp. 223-254; «Educadoras», en Isabel Morant (dir.), *Historia de las mujeres en España y América Latina*, vol. III, Madrid, Cátedra, 2006, pp. 505-522; y, con Ana Iglesias Galdo, «Feminismo y educación. Recorrido de un camino común», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educação*, 17 (2013), pp. 67-82

³¹ La consolidación de la historia de la educación de las mujeres en España debe también una contribución decisiva a la obra de Consuelo FLECHA GARCÍA. Véanse, especialmente, *Las primeras universitarias en España (1872-1910)*, Madrid, Narcea, 1996; «La vida de las maestras en España», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16 (1997), pp. 199-222; «Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)», *Revista de Educación*, número extraordinario *La educación en España en el siglo XX* (2000), pp. 269-294; «Fuentes para la

Ambas representan un liderazgo historiográfico que ha permitido interpretar la presencia de las mujeres no como una sucesión de casos excepcionales, sino como un proceso histórico susceptible de análisis sistemático.

El liderazgo femenino en el siglo XXI: innovación, redes y comunidades profesionales

Las primeras décadas del siglo XXI muestran un escenario distinto al de las generaciones precedentes. El liderazgo femenino ya no depende exclusivamente de figuras individuales, sino que se desarrolla mediante redes de colaboración, proyectos de innovación, investigación compartida y comunidades profesionales de aprendizaje.

En este contexto adquiere especial relevancia *Mujeres líderes en la educación del siglo XXI*, coordinada por Ana María Farré Gaudier. La obra reúne experiencias procedentes de la dirección escolar, la universidad, la investigación, la innovación y la formación docente, mostrando que el liderazgo contemporáneo adopta formas colaborativas y distribuidas orientadas a la mejora de las organizaciones educativas.³²

Su principal aportación consiste en evidenciar que el liderazgo femenino constituye hoy una realidad consolidada en ámbitos como la innovación pedagógica, la investigación, la formación docente, la inclusión, la internacionalización o la transformación digital. Al mismo tiempo, posee un claro valor simbólico dentro de la genealogía propuesta en este artículo: conecta las reivindicaciones iniciadas por Concepción Arenal y las instituciones creadas por María de Maeztu con las nuevas formas de liderazgo profesional del siglo XXI.

La genealogía aquí reconstruida no describe una evolución lineal, sino un proceso de avances, rupturas y continuidades mediante el cual cada generación amplió los espacios conquistados por la anterior y redefinió el significado del liderazgo en función de los desafíos de su tiempo.

Desde esta perspectiva, la construcción del sistema educativo español no puede explicarse únicamente mediante reformas legislativas o transformaciones institucionales. La acción sostenida de maestras, pedagogas, investigadoras, directoras, inspectoras y formadoras ha contribuido decisivamente a configurar la

historia de la educación de las mujeres», *Revista de Enseñanza Universitaria*, 19 (2002), pp. 51-62; «Historiografía sobre educación de las mujeres en España», en Magdalena Santo Tomás Pérez et al. (coords.), *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2004, pp. 335-354; «Presentación. Historia y genealogía en la educación de las mujeres», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26 (2007), pp. 27-37; «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España», *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 17, 2 (2010), pp. 255-297; «Una década de publicaciones sobre Historia de la Educación de las Mujeres (2007-2017)», *Historia y Memoria de la Educación*, 8 (2018), pp. 613-626.

³² La consolidación del liderazgo educativo femenino como objeto de reflexión y visibilización pública encuentra una aportación significativa en la obra de Ana María FARRÉ GAUDIER: *Mujeres líderes en la educación del s. XXI*, Valencia, Brief Ediciones, 2020, especialmente la **Presentación** (pp. 11-19) y las entrevistas recogidas en las pp. 21-248. La obra reúne las trayectorias de veintidós profesionales de reconocido prestigio —entre ellas Carmen Pellicer, Montserrat del Pozo, Roser Batlle, Garbiñe Larralde, Heike Freire, Luz Rello o Rosan Bosch— y constituye uno de los primeros proyectos editoriales españoles dedicados específicamente a documentar el liderazgo femenino contemporáneo en educación desde una perspectiva interdisciplinar. Véanse también Ana María FARRÉ GAUDIER: «Liderazgo y referentes femeninos en la educación del siglo XXI», comunicación presentada en **EduSocLab Education Society & Culture Conference**, 2021; ÍD.: «La mujer y su vocación», en *Educa en positivo y lidera el cambio*, Madrid, Tecnos, 2022

cultura profesional de la educación española. En esa historia, las mujeres no constituyen un capítulo complementario, sino una de las claves para comprender la evolución del propio sistema educativo.

Tabla 1. Genealogía del liderazgo educativo femenino en la construcción del sistema educativo español (1900-2025).

Fuente: Elaboración propia.

Periodo histórico	Modelo de liderazgo	Principales protagonistas	Espacios de influencia	Legado educativo
Finales del siglo XIX	Intelectual y emancipador	Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán	Pensamiento, debate público, educación femenina	La educación como derecho y condición de ciudadanía
Primer tercio del siglo XX	Académico e institucional	María Goyri, María de Maeztu	Universidad, Residencia de Señoritas, Junta para Ampliación de Estudios	Institucionalización de la formación superior femenina
Segunda República	Pedagógico y profesional	Rosa Sensat, Justa Freire	Escuela pública, formación del profesorado, renovación metodológica	Transformación de la cultura escolar y profesionalización docente
Franquismo	Cultural y resistente	María Moliner	Bibliotecas, acceso al conocimiento, patrimonio cultural	Continuidad de la democratización educativa en contextos adversos
Transición democrática	Renovación pedagógica	Marta Mata	Movimientos de Renovación Pedagógica, formación permanente	Reconstrucción democrática de la escuela pública
Democracia consolidada	Coeducativo y sociopolítico	Marina Subirats	Investigación, políticas públicas, igualdad	Incorporación de la perspectiva de género al sistema educativo
Finales del siglo XX-XXI	Investigador y profesional	Neus Sanmartí	Evaluación, didáctica, formación docente	Transformación de la cultura profesional del profesorado
Siglo XXI	Historiográfico y distribuido	Pilar Ballarín, Consuelo Flecha, Ana María Farré	Universidad, investigación, redes profesionales, innovación	Consolidación del liderazgo femenino como categoría historiográfica

5-Conclusiones.

La historia del sistema educativo español ha sido explicada tradicionalmente a partir de la evolución de las leyes, las instituciones y las políticas educativas impulsadas por el Estado. Este enfoque ha permitido comprender los grandes procesos de reforma y expansión de la escolarización, pero resulta insuficiente para explicar cómo esas transformaciones llegaron a consolidarse en la práctica cotidiana de la escuela.

La revisión historiográfica realizada permite sostener que la construcción del sistema educativo constituye un proceso más complejo, en el que intervienen las comunidades profesionales, la producción de conocimiento pedagógico, la creación de instituciones y las culturas escolares desarrolladas por quienes hicieron posible la transformación efectiva de la enseñanza.

Desde esta perspectiva, el liderazgo deja de entenderse como una función asociada exclusivamente al ejercicio de responsabilidades directivas para convertirse en una categoría histórica capaz de explicar procesos de innovación, influencia y cambio educativo. La genealogía reconstruida muestra que las mujeres participaron activamente en estos procesos mediante formas diversas de liderazgo intelectual, institucional, pedagógico, cultural, investigador e historiográfico.

La principal aportación de este trabajo no consiste en incorporar nuevas protagonistas a la historia de la educación española, sino en proponer una nueva forma de interpretarla. Analizadas conjuntamente, las trayectorias de Concepción Arenal, Emilia Pardo Bazán, María Goyri, María de Maeztu, Rosa Sensat, Justa Freire, María Moliner, Marta Mata, Marina Subirats, Neus Sanmartí, Pilar Ballarín, Consuelo Flecha y Ana María Farré revelan un proceso continuado de transmisión de saberes, creación de instituciones y consolidación de culturas profesionales que contribuyó decisivamente a configurar el sistema educativo español.

Esta reinterpretación abre, además, nuevas líneas de investigación para la Historia de la Educación. El estudio de las redes profesionales femeninas, el análisis prosopográfico del liderazgo docente, la comparación internacional de estos procesos o la aplicación de metodologías de historia digital permitirán profundizar en el conocimiento de la construcción histórica de la educación contemporánea.

Si la historiografía del siglo XX explicó la construcción del sistema educativo español desde las reformas y las instituciones, la investigación del siglo XXI comienza a mostrar que esa historia permanece incompleta sin incorporar el estudio del liderazgo profesional ejercido por quienes hicieron posible la transformación cotidiana de la escuela. Entre esas personas, las mujeres no constituyen una nota al margen de la historia educativa española, sino una de las claves fundamentales para comprenderla.

Fuente: Elaboración propia.

La figura sintetiza la hipótesis central del artículo. El liderazgo femenino no responde a trayectorias aisladas, sino a un proceso histórico de acumulación y transmisión de saberes, instituciones, prácticas pedagógicas y redes profesionales

Figura 2. Genealogía del liderazgo educativo femenino en España (1900-2025)

Una genealogía de saberes, instituciones y prácticas que transformaron el sistema educativo español



Esta genealogía muestra una continuidad histórica en la que cada generación amplía los espacios conquistados por la anterior, contribuyendo a la construcción de una cultura profesional y educativa más democrática e inclusiva.

Nota: La periodización es orientativa y responde a fines analíticos. Los límites cronológicos pueden solaparse.

