

ESTRATEGIAS FEMENINAS:
RESISTENCIAS Y CREACIÓN DE IDENTIDADES

PILAR BALLARÍN DOMINGO
Universidad de Granada

Desde hace tiempo ando interesada y comprometida en comprender y explicar mejor, desde la Historia de la Educación, cómo las mujeres nos hemos hecho a nosotras mismas. Si la institución escolar viene sirviendo a la reproducción de unas relaciones de género asimétricas y jerárquicas, discriminatorias para las mujeres y las aparentes transformaciones institucionales a lo largo de nuestra historia no han sido más que fórmulas ideadas para hacer más eficaz el sistema que se basa en dichas relaciones, ¿cómo, cuando y de qué manera hemos llegado las mujeres a construir crítica feminista a este sistema?

Creo que nuestra situación actual no es comprensible sin la explicación de la resistencia de las mujeres en todo momento histórico. Resistencias que han puesto constantemente en crisis los modelos genéricos establecidos y han permitido los cambios reales.

Partiendo de cómo las transformaciones escolares nunca se originaron en un deseo de modificar la posición de subordinación de las mujeres, quiero destacar el papel de las maestras como agentes de los cambios.

Analizar la escuela pública de niñas, durante el siglo XIX y parte del XX en España, como un espacio fronterizo entre lo público y lo privado nos permite cuestionar el papel reproductor de sumisión asignado a la maestra, reconocer sus posibles resistencias y nos ofrece claves para comprender algunos cambios.

La actual situación de las mujeres en el mercado laboral nos invita a reconocer y profundizar nuevas formas de resistencia y a plantearnos estrategias colectivas.

1. TRASFORMACIONES ESCOLARES, PERVIVENCIA DEL MODELO DE RELACIONES DE GÉNERO

Si las mujeres deben o no instruirse, o lo deben hacer en mayor o menor grado, es, históricamente, una cuestión social interesada, que se ha justificado moralmente, primero, y científicamente después.

Que no se las instruya se fundamentará en su inferioridad natural. Aunque en todo momento histórico hay doctrinas y teorías que niegan, o ponen en duda, su capacidad, también, en todo momento, estas teorías, han estado contradichas por los ejemplos de mujeres «sabias». Pero estas mujeres han venido considerándose como excepciones que no crean norma y confirman la regla. Así, aunque siempre hubo personas que defendieron que la inferioridad femenina no era natural sino efecto de la cultura, éstas opiniones no constituyen opinión generalizada hasta tiempo muy reciente.

Sin embargo esta presunta inferioridad natural nunca las eximió de ser virtuosas y útiles, rentables. Para que las mujeres fueran virtuosas solo era necesario conducir su juicio moral, es decir educarlas, ya que, la instrucción se dirige a la inteligencia, al cerebro y la educación al sentimiento, al corazón. Para que fueran útiles solo era necesario conducir su virtud según los intereses del momento.

Los humanistas defendieron la educación de la mujer porque ello le permitiría ser más virtuosa, distinguir mejor el bien del mal. La burguesía decimonónica orientará el bien moral hacia el trabajo doméstico gratuito sobre el que se asentó el desarrollo capitalista. Nuestro siglo ha caracterizado algunas profesiones de «femeninas» cuando los intereses económicos han dictado su incorporación al trabajo remunerado.

La escolarización obligatoria de las niñas, que se produce en España en el siglo XIX, nos hace linealmente creer que se pensó en ellas y es que la capacidad de universalización del discurso ilustrado lleva a que nos olvidemos, en ocasiones, de que la «igualdad» decimonónica es una «igualdad sustancial de todos los hombres» que excluye a las mujeres. Solo eran iguales los varones adultos, los varones menores «carecen de razón» y las mujeres no comparten con los varones una misma naturaleza, no quedaban incluidas en el genérico.

La educación de las mujeres, en el XIX español, no es más que una consecuencia del interés del estado benefactor por instruir a todos los ciudadanos varones. La ignorancia de las futuras madres en nada contribuiría a la buena educación del nuevo ciudadano. Aprender para

que otro sepa, fue la nueva primera fórmula de ese «vivir para el otro» que llega hasta nuestros días.

Rousseau, el gran inspirador de nuestra más liberal tradición educativa dejaba muy claro en su Emilio que solo el varón tenía una naturaleza digna de desarrollarse libremente porque era la suya naturaleza racional, no así la de Sophie que tratándose de puro «instinto» dejarla actuar libremente llevaría a la mayor irracionalidad, caos y locura.

«No hay paridad ninguna entre ambos sexos en cuanto a lo que es consecuencia del sexo. El varón, sólo en ciertos instantes lo es, la hembra es toda su vida hembra, o al menos toda su juventud: todo la llama a su sexo, y para desempeñar bien sus funciones necesita una constitución que a él se refiera».¹

Es por esto que la escuela se abrió a las niñas sin tener muy claros cuales debían ser los contenidos de su instrucción ya que nunca se puso en duda que su educación tuviera otra finalidad que el mejor cumplimiento de su función social —la que dictaba su naturaleza: ser madre y esposa— y que se aprendía en familia. No hay que ser sabia, sino ser buena y sumisa. Los conocimientos intelectuales son contrapuestos a la feminidad. La escuela pública de niñas encontró su justificación en la legitimación de la cultura doméstica que su «natural» requería.

De esta manera, la política educativa decimonónica, que estableció la obligación escolar de las niñas, entendemos que lo hizo desde el convencimiento interesado de una naturaleza de segundo orden y contribuyó a su reproducción y amplificación al menos de tres formas: a) considerando que la instrucción de las mujeres no es un asunto público sino privado de familia, b) consolidando un currículum diferenciado entre los sexos y c) entendiendo que la educación de las chicas tenía más que ver con la formación moral que con la adquisición de conocimientos: educación frente a instrucción.

Luisita, cartilla escolar para las niñas, que pervivirá hasta entrado el siglo XX —característica del periodo— nos ilustra de los objetivos:

«Yo quisiera, hijas mías, formar vuestro corazón, enriqueciéndole con los tesoros de la fe y la piedad, haceros muy sumisas y obedientes a la voluntad de Dios, de vuestros padres y maestras; generosas y abnegadas con vuestros iguales e inferiores, y alegres y dichosas con la alegría de la santidad y la dicha de las almas nobles y puras... Mi propósito más

1. ROUSSEAU, J.J., *Emilio, o la educación*, México 1978, p. 278.

decidido está en hacer de vosotras, no delicadas flores de estufa, ni bonitas muñecas de salón, sino mujeres que habéis de ser mañana, aptas para la vida, laboriosas, hábiles, entendidas, útiles, en una palabra, para la familia y la sociedad, fieles y exactas cumplidoras del destino para el cual la misericordia de Dios a la mujer creara».²

La felicidad de los otros, el servicio abnegado y gratuito será constantemente reiterado como objetivo último de la educación femenina. He seleccionado algunos textos breves que ilustran esta idea entre los muchos existentes:

«Estoy muy conforme con esto que me dices, mamá, porque comprendo que de poco les serviría a mi papá y a mi hermanito que yo supiera hacer cosas muy lindas, si luego no me daba maña para coserles la ropa que se les rompiese, o hacerles una camisa, una sábana o un pañuelo».³

Las mujeres deben ser «instruidas en todo lo necesario para hacer la felicidad de la familia».⁴

Refiriéndose a los preceptos de fisiología e higiene se dice «y sean ellas, al aprender estas cosas, las que lleven a sus propias familias conocimientos para conservar la salud, librarse de enfermedades y dulcificar algo las penalidades de la vida» y añade que «deben velar por la salud, los intereses y la felicidad de los suyos».⁵

Diseñadas funciones sociales diferentes para hombres y mujeres, el modelo de educación diferenciado por sexos encontró justificaciones pseudocientíficas. «Su constitución física, sus facultades predominantes... son totalmente distintas», insisten los textos dirigidos a las maestras y maestras.

«La constitución física de la niña es mas débil que la del niño,...en una predominan las facultades afectivas y en otro las de reflexión, y como la misión de la niña es de dulzura y candor mientras que la del hombre es de valor y empresa, compréndese fácilmente que debe sujetarse a un tipo distinto de educación».⁶

2. LISTA, A., *Luisita*, Barcelona s.f., pp. 5-6.

3. FERNÁNDEZ, S.C. Y RUÍZ, M., *La Perla del Hogar. Principios de lectura para niñas*, Madrid 1898, p. 58.

4. PASCUAL DE SAN JUAN, P., *Escenas de familia. Continuación de Flora*, Barcelona 1895, p. 216.

5. ASCARZA, V.F., *La niña instruida*, Madrid, duodécima tirada, s.f., p. 7.

6. PASCUAL DE SAN JUAN, P. Y VIÑAS Y CUSI, J., *La educación de la Mujer. Tratado de Pedagogía*, Barcelona 1904, p. 21.

«En la mujer predomina el sistema nervioso...es mucho mas excitable que el hombre,... en ella el corazón domina a la cabeza,... el sentimiento se sobrepone a la razón»...«El hombre,...investiga la verdad, la mujer asiente; —el hombre duda, la mujer cree; —el hombre progresa, la mujer consolida; —el padre ilustra, corrige y encamina a sus hijos, la madre los ama, los disculpa y los retiene a su lado mientras puede».⁷

La pedagogía española, en la década de los 50 y 60 de nuestro siglo, todavía instruirá a las maestras en una educación diferencial por sexos y señalará como impropios de mujeres:

«... en el terreno intelectual, los trabajos que pidan profundidad, abstracción, creación científica, filosófica y hasta artística, que reclame vigoroso razonamiento encauzador de una fecunda imaginación; trabajos teóricos de fría especulación y de fundamentación en general, trabajos que exijan mucha serenidad emotiva y dominio de nervios».⁸

No olvidemos que en la España de hace pocos años, la España de Franco, nos dejaron muy claro que «La jerarquía familiar es el padre... el padre es, en la familia, el representante de la paterna autoridad de Dios. Y la madre recibe la autoridad por participación en la del esposo».⁹

Creo haber ilustrado al menos que la aparente fórmula «pública» que ofrecía la escuela a la educación de las chicas no iba acompañada del abandono de la convicción de que la educación femenina era un asunto moral y por tanto familiar y privado. No surgía como consecuencia de la necesidad de una formación distinta, sino como respuesta más eficaz a la misma formación. La escuela será el soporte legitimador de lo que se consideraba cultura doméstica adecuada a las mujeres.

2. LA MADRE/MAESTRA: LEGITIMACIÓN ESCOLAR DE LA DOMESTICIDAD FEMENINA

Es por esto que he querido ver la escuela pública de niñas como un ámbito, intermedio, de frontera entre lo público y lo privado, donde se pretendió legitimar a través de la maestra/madre la educación familiar de la madre/maestra.

7. *Ibidem*, pp. 22-23.

8. SÁNCHEZ BUCHÓN, C. Y VALDIVIA, C., *Pedagogía*, Madrid 1968, p. 594.

9. SECCIÓN FEMENINA DE F.E.T. Y DE LAS J.O.N.S., *Formación político-Social. Quinto curso de Bachillerato*, Madrid 1961, p. 14.

Me referiré ahora, brevemente, a cómo interviene la madre en la escuela promoviendo en las alumnas un modelo de utilidad doméstica. Pero tengamos en cuenta que no todas las madres respondían al modelo —por eso era necesaria la recreación familiar a través de la escuela pública—. La madre burguesa es el modelo de domesticidad que hablará en la escuela a través de la maestra que, como veremos mas adelante, deberá comportarse también como ella.

Un breve análisis de los libros de lectura aprobados para el uso de las escuelas primarias obligatorias, que perviven hasta el siglo XX, nos ilustran esta idea. Resumiré lo que, en una primera aproximación, se presentan como características más notables.

La vida cotidiana familiar de la burguesía urbana —acomodada en la mayoría de los casos— es el marco en el que se presenta a una protagonista.

La protagonista, niña modelo, es guiada a lo largo del libro por su madre, dechado de virtudes morales cristianas coincidentes con la moral social burguesa de la época. La niña, ejemplo de sumisión reproducirá, a su nivel, el modelo de la madre. Virtud y belleza se presentan juntas y los textos comienzan con descripciones físicas de sus protagonistas infantiles tales como éstas:

«Su cabecita era tan linda como la de un angelito coronado de rizos negros. Sus ojos eran vivos y negros también, su tez más morena que blanca, su cutis fino y su cuerpo una obra perfecta de escultura».¹⁰

«Margarita, la niña modelo, como la llamaban todos los que la conocían, era una preciosa criatura de doce años de edad, cabellos rubios como el oro, ojos azules y serenos, voz dulce y figura elegante y bella, que atraía poderosamente la atención de cuantas personas la miraban».¹¹

Los contenidos se centran en los trabajos domésticos acompañados de constantes preceptos y normas morales. Sólo aparecen esporádicas informaciones muy elementales sobre botánica, zoología, higiene, etc... La presencia de la palabra del padre contrasta con el ejemplo de la madre, el padre «dice», la madre «hace». Así lo expresa un texto: «Margarita, gracias a los consejos de su cariñoso padre y al ejemplo de su mamá, podía pasar como un dechado de excelentes cualidades morales».¹²

10. GARRIGOS, F., *La hija de la casa*, Valencia 1917, p. 9.

11. FERNÁNDEZ, S.C. Y RUÍZ, M., *op. cit.*, p. 7.

12. *Ibidem*, p. 8.

Las madres no utilizan palabras para hablar, lo hacen con sus gestos, con su ejemplo. El silencio es una virtud en las mujeres.

Entre otros rasgos comunes a los textos queremos señalar la limitación al deseo de saber. Sólo se consideran propios los conocimientos útiles al servicio de la felicidad familiar:

«Ese deseo de saber —dice el padre a la hija— es muy laudable y produce excelentes resultados porque engendra el amor al estudio, preciosa cualidad, que será causa de que tu entendimiento se nutra con conocimientos útiles y tu Corazón se forme según las máximas de la virtud».¹³

La curiosidad es un vicio en las mujeres: «La curiosidad que perdió a Eva, mató a esta niña»¹⁴ reza una máxima al final de la lección.

Ser mujer se presenta como una «misión», exclusiva profesión de las mujeres. «...yo te hablaré sin embargo —dice el padre a la hija— de las carreras de los hombres, y otro día tu madre o yo te explicaremos la misión de la mujer».¹⁵

«La misión natural de la mujer, por mas que otra cosa se pretenda, es la de ser el ángel del hogar, desempeñando en la familia los elevados cargos de esposa y madre». La sociedad reclama cosas distintas a cada sexo «... así como reclamará hábitos de investigación, de energía, de valor y desenvoltura en el hombre, los pedirá de dulzura, de abnegación, de prudencia, de recato y de solícitos cuidados en la mujer».¹⁶

En algunos casos, estas historias de familia se continúan acompañando a las chicas en todo su proceso escolar y la «niña modelo» aparece en el siguiente texto ya de «madre modelo» de forma que pudieran las niñas apreciar los «maravillosos» efectos de tan «esmerada» educación.

Hemos ejemplificado como un «saber hacer» patrimonio de la madre burguesa que se desplaza del aula familiar al aula escolar. De esta forma, la escuela de niñas «pública» por el espacio que ocupa, por sus condiciones físicas de alejamiento del espacio privado doméstico o familiar, y por los participantes humanos: maestra y alumnas sin lazos de parentesco; vemos que se convierte en algo «privado» en su uso, su utilización. Es una forma distinta, legitimada por lo público, de transmitir la cultura de lo privado doméstico. Dónde el magisterio de la madre

13. PASCUAL DE SAN JUAN, P., *op. cit.*, p. 14.

14. GARRIGOS, F., *op. cit.*, p. 12.

15. PASCUAL DE SAN JUAN, P., *op. cit.*, p. 199.

16. PASCUAL DE SAN JUAN, P. Y VIÑAS Y CUSÍ, J., *op. cit.*, p. 23.

cobra autoridad para sus hijas a través del espacio público y la voz de la maestra.

Entendemos que nos encontramos así con un espacio de frontera entre lo público y lo privado: la escuela de niñas, con límites bastante indeterminados, dónde podemos situar, como nos invita Elizabeth Perry,¹⁷ las subversiones y transgresiones a la norma, un espacio con posibilidades de transformaciones y cambios para las mujeres.

3. LA MAESTRA/MADRE: MODELO DE SUMISIÓN/REBELDÍA

El papel transformador de las maestras en este ámbito de frontera entre lo público y lo privado es un camino de estudio, aún sin profundizar, que pienso puede darnos muchas claves para nuestro reconocimiento como agentes de la transformación en las relaciones entre los sexos.

Pasemos ahora a analizar cómo los intentos de investir de maternidad a la maestra —transmisora de ese saber en el aula escolar— no debieron tener los efectos esperados

Para esta aula pública doméstica se piensa una protagonista adecuada: la maestra/madre concienciada.

«Creo también que la mujer que ha aprendido lo suficiente para ponerse al frente de un establecimiento de educación, cuidará de sus hijos mejor que la ignorante que solo posea el ciego instinto de la maternidad...».¹⁸

Esta idea de «madre concienciada» que tiene su origen en Froebel, que partía del precedente en cómo Gertrudis educa a sus hijos de Pestalozzi y su continuación en el movimiento psicoanalítico británico¹⁹ que ve en la enseñanza como una especie de maternidad, en definitiva no se trataba más que de «cuidar de aquellos intereses que la naturaleza destinó expresamente a su dirección»,²⁰ llevar el aula doméstica al aula pública.

17. PERRY, E., «Marginadas y peligrosas: mujeres y la transformación de los ámbitos públicos en la época moderna», en *Preactas II Coloquio Internacional de la AEIHM: Mujeres y ciudadanía. La relación de las mujeres con los ámbitos públicos*, Santiago de Compostela 1994.

18. PASCUAL DE SAN JUAN, P., *op. cit.*, p. 219.

19. STEEDMAN, C., «La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria», *Revista de Educación*, nº 281 (1986), p. 193.

20. Bertha María von Marenholtz-Buelow. cit. por STEEDMAN, C., *op. cit.*, p. 197.

Esta versión consciente de la maternidad ha tenido, y sigue teniendo, gran arraigo en el pensamiento educativo ocultando de esta forma raíces sociales y políticas más complejas. Pero esta fórmula permitió la aceptación general de la incorporación de las mujeres a un ámbito público confirmando su feminidad.

Los textos se preocuparon de contribuir a esta idea maternal de la maestra:

«Doña Adelina quería mucho, muchísimo, a todas las niñas de su colegio: las quería tanto como si fuesen hijas suyas... y es que era muy buena, muy cariñosa para todas y las quería mucho».²¹

«Hijas mías —dice la maestra—, habéis de haceros cuenta de que todas sois hermanitas, que todas formáis una familia. Yo seré vuestra madre; vuestro padre será Dios».²²

Pero ¿era posible que las mujeres profesoras hicieran de madres de las niñas a las que enseñaban? En primer lugar no eran las profesionales, en su mayoría madres, y las madres reales de las niñas, campesinas en su mayoría de la España rural de entresiglos, no eran modelos para su práctica. La madre burguesa del libro, tal vez más familiar a la maestra, no era la de las alumnas. Creo que tenemos aquí un primer elemento de contradicción del papel otorgado ante el que debió ser necesario construir una nueva identidad.

La característica que la Pedagogía del momento demanda de las maestras es muy elocuente de la ambivalencia de este espacio: «La autoridad de un jefe con la bondad de una madre, son las cualidades que deben reunirse en la profesora».²³ ¿Pero la autoridad de la maestra proviene de su saber o por delegación de la madre? No olvidemos que lo que permitió que el sentir general aceptara a la maestra en el espacio público es que consolidaba su feminidad a través de esta «maternidad adoptiva». Su feminidad se hubiera visto dañada si se hubieran demandado grandes conocimientos intelectuales para esta actividad. Por tanto, se entendía que el sentimiento, la intuición, la simpatía, la empatía, eran el soporte de su autoridad.

Frente a esta idea de la maestra contrastan sus inquietudes profesionales/personales, en último término intelectuales, que nos demuestra el

21. GARRIGOS, F., *op. cit.*, p. 17.

22. *Ibidem*, p. 28.

23. PASCUAL DE SAN JUAN, P. Y VIÑAS Y CUSÍ, J., *op. cit.*, p. 306.

hecho de que las becas de la junta de Ampliación de Estudios en el Extranjero, en España, serán solicitadas y disfrutadas por más profesoras de Escuela Normal que profesores.²⁴

No hemos estudiado, para España, el interés económico de reclutar mujeres para el magisterio para reducir costes, como señala Joan W. Scott,²⁵ pero parece que el interés es similar al de otros países ya que su salario era inferior y, como señala Susan Bachrach, se produjo una extracción social diferente por sexos: «los salarios que atraigan a los operadores varones de una clase inferior de la comunidad, atraerán a operadoras de una clase superior».²⁶

Partir de la incorporación de las mujeres al magisterio como consecuencia de su vocación maternal, evidentemente es un gran error cuando, para las mujeres, durante muchos años, no habrá otra salida profesional digna de emancipación económica y personal. El magisterio les permite independizarse, en cierta medida, salir de casa y mantenerse económicamente.

Se dirá que, en el siglo XIX, que «... las medianías sin mérito ninguno se refugian en el magisterio que no exige inteligencias».²⁷ Pero este estereotipo profesional del magisterio masculino que alcanza hasta fechas recientes y que ha venido explicando a ambos sexos por efecto de la generalización de lo masculino, no sirve para las maestras, ya que según reconocía Cossío y hasta ahora nadie ha parecido reparar:

«La procedencia de las alumnas normalistas es algo mejor (que la de los alumnos), pues pertenecen en gran parte, a la clase media acomodada de las capitales de provincia y de las villas... Explicase esta diferencia, notando que, mientras los hombres tienen abierta la segunda enseñanza, la Universidad y las especiales, la mujer, en España, ni dispone para ella particularmente establecimientos de esta índole, ni se ha aventurado todavía, sino las rarísimas excepciones, y solo en los últimos tiempos, a frecuentar, en unión con los hombres, aquellos centros de enseñanza; siendo, por tanto, la Escuela Normal casi el único oficial que se le ofrece, ya simplemente para ampliar su cultura, ya para procurarse una profesión retribuida».²⁸

24. MARÍN ECED, T., *Los pensionados en educación por la J.A.E. y su influencia en la pedagogía española*, Madrid 1988, T.IV, p. 1439.

25. SCOTT, J.W., «La mujer trabajadora en el siglo XIX», en DUBY, G. Y PERROT, M., *Historia de las mujeres. El siglo XIX*, Madrid 1993, p. 423.

26. Susan Bachrach cit. por SCOTT, *Ibidem*, p. 423.

27. BENOT, E., *Errores en materia de educación y de Instrucción pública*. Cádiz 1862, p. 126.

28. COSSIO, M.B., *La enseñanza primaria en España*. Madrid 1915, p. 174.

Corroborar, también, esta idea el testimonio de Carmen de Burgos más conocida como escritora y como pionera del asociacionismo feminista en España, que como maestra, profesora de la escuela Normal Central. Ella reconocerá: «¿Otra de mis vidas? La de Profesora... ésta sería tan insufrible como el matrimonio y el cocido si yo no la supiera adornar de azul».²⁹

El caso de Carmen de Burgos creemos es elocuente en este sentido. El catálogo de escritoras españolas del siglo XIX realizado por la profesora Simón Palmer —arqueóloga de escritura de mujeres— nos ofrece un porcentaje elevadísimo de maestras/escritoras. Ella misma así lo recoge: «La carrera del magisterio va a abrir a muchas mujeres la posibilidad de ganarse la vida y expresar sus ideas con mayor independencia». Serán muchas «las maestras que con su pluma tratan de “regenerar” España».³⁰

La escritura de las mujeres en esos años fue un gran paso para el colectivo, tal vez sea necesario recordar que la permisión del aprendizaje de la escritura a las mujeres es posterior a la de la lectura porque de la lectura a la escritura va un gran salto. El mismo que hay entre escuchar y hablar. Tanto la que escucha como la que lee recibe información, mientras que quien habla o escribe se convierte en emisor/a de información, toma la palabra. A las maestras nunca se pretendió darles la palabra, se debían limitar a reproducir los textos con el ejemplo de la madre, pero ellas escribieron y ello significa que pasaron a convertirse, potencialmente, en creadoras de ideas.

Tengamos también en cuenta que si bien leer solo implica una organización social de la lectura mientras que escribir significa una relación con el público, en ambos casos se engendran formas de sociabilidad y una reflexión de las mujeres sobre sí mismas, sobre los medios que les son dados para manifestarse y sobre su propia percepción del tiempo y el espacio.³¹ Si las maestras escribieron significa que se convirtieron en emisoras no siempre de nuevos mensajes, pero si debemos rastrear entre ellos la voz de las maestras.

La literatura también es un espacio de frontera para las mujeres. Creemos, como Marie-Claire Hooock-Demarle que «el acceso de las mu-

29. BURGOS SEGUÍ, C., «Cabezas parlantes. A vuelo pluma», *El Radical*, 4 Abril 1909.

30. SIMÓN PALMER, M.C., *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual Bio-bibliográfico*, Madrid 1991, p. XIII.

31. HOOOCK-DEMARLE, M.C., «Leer y escribir en Alemania», en DUBY, G. Y PERROT, M., *op. cit.*, pp. 159-160.

eres al dominio público se hace ante todo bajo la forma de una inserción indirecta en zonas masculinas reservadas, de la política y de la historia, mediante el recurso al instrumento falsamente neutro de lo literario». ³²

En un principio estas maestras escritoras, como las literatas en general, entran en este ámbito masculino sin voz propia, carecerán de autoría, por recurso al pseudónimo o por iniciarse a través de la traducción de obras de otros/as. Recordemos que no ha sido fácil romper las barreras a la escritura de las mujeres. ³³ Se insistió mucho a las niñas en este sentido: D. Rafael, el cura se dirige a Luisita y su amiga aconsejándoles que si se sienten «llamadas» a escribir tengan en cuenta tres cosas: que el fin sea «útil y noble», nada de querer «llamar la atención o captarse los aplausos» con «ansia funesta de notoriedad»... «Y finalmente, tengan su cualidad de escritoras tan completa y constantemente olvidada, que los hombres asimismo la olviden y olvidándola, se la perdonen». ³⁴

La primera permisión a la escritura vendrá por la vía epistolar «este es el género que una señorita debe cultivar». Cartas y diarios, todo queda en privado. «Escribir para el público no es, particularmente en nuestro país, el medio más a propósito de captarse el respeto...». ³⁵ No debió medirse en esta incitación a la «literatura de lo íntimo» que dicha práctica implicaba una reflexión introspectiva y socialización de la misma y se convertiría en una experiencia intelectual nueva que desencadenaría una toma de conciencia y un mayor deseo de expresión pública.

Tengamos en cuenta que la expresión de las propias opiniones requiere una seguridad en la pertinencia de las mismas alejada de las mujeres hasta tiempo muy reciente. El silencio les imposibilitó siempre formar redes de solidaridad en el uso de la palabra, pero parece evidente que estas maestras, a medida que se instruían, ampliaban sus horizontes, trasbasaban el marco de lo privado y comenzaron a pensar en plural. Dejaron de estar solas, aisladas, frente al mundo y se ubican en él como individuos y como parte del colectivo. Así nos lo muestra el hecho de que la Escuela Normal de Maestras es la mayor cantera de militancia del inicial movimiento de mujeres en España ³⁶ en el periodo de entresiglos.

32. *Ibidem*, p. 175.

33. BALLARÍN, P., «De leer a escribir: Instrucción y liberación de las mujeres», en GRAIÑA, M. DEL M. (ed.), *Las sabias mujeres: Educación, saber y autoría (Siglos III-XVII)*, Madrid 1994, pp. 17-32.

34. LISTA, A., *op. cit.*, p. 247.

35. SERRANO Y GARCÍA, E., *Almacén de señoritas*, Madrid 1865, p. II, en DE DIEGO, E., *La mujer y la pintura del XIX español*, Madrid 1987, p. 146-47.

36. FAGOAGA, C., *La voz y el voto de las mujeres 1877-1931*, Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Madrid 1985.

Las posibilidades de incorporación de las mujeres a otras profesiones que, aunque lentamente, se va produciendo en la segunda mitad del siglo XX, hace que detengamos aquí nuestra sugerencia de estudiar como «fronterizas» a las maestras. Es necesaria la consideración de muchos y complejos factores que surgen para el periodo contemporáneo mas reciente, que no están hoy en mi propósito intentar desentrañar aunque mis conclusiones. Sin embargo, quisiera, para completar uno de los aspectos de esta intervención añadir algo sobre la pervivencia del modelo tradicional de relaciones genéricas a través de la escuela mixta.

4. LA ESCUELA MIXTA COMO NUEVA ADECUACIÓN AL MISMO MODELO

La escuela mixta puede reconocerse como una nueva adecuación al mismo modelo. Apenas transcurridos treinta años del establecimiento de la obligatoriedad escolar para niños y niñas (Ley Moyano, 1857) comienza a contestarse, en España, la división escolar por sexos como una separación artificial sin ninguna relación con la vida.

Liberales, institucionistas, anarquistas y republicanos, defenderán la educación conjunta de chicos y chicas, sin que esta demanda se viera acompañada de un cuestionamiento del rol de madres y esposas asignado a las mujeres. Los liberales institucionistas desde el principio krausista de armonía, anarquistas y republicanos/as desde la engañosa idea de complementariedad, en todos los casos, su objetivo de transformación social era ajeno a las desigualdades de género y mantuvo en las breves experiencias educativas del primer tercio de siglo materias de «hogar» específicas para las chicas.

Los defensores de la escuela mixta veían en ella mayor aproximación al «mundo real», un mundo en el que hombres y mujeres tenían misiones distintas. La escuela mixta era el modelo mas efectivo para el aprendizaje de las relaciones que en la sociedad se daba entre los sexos, mejoraría la convivencia. No se buscaba un cambio en las relaciones para una mayor igualdad, simplemente armonizar mejor las existentes, crear mayor complementariedad.

Ferrer y Guardia, creador de la escuela racionalista, mixta y de corte anarquista dirá:

«Es preciso tener en cuenta que la finalidad del hombre en la vida humana, en frente de la misión de la mujer, no es respecto de ésta, de condición inferior ni tampoco superior, como pretenciosamente nos

abrogamos. Se trata de cualidades distintas, y no cabe comparación en las cosas heterogéneas».³⁷

Estas demandas y experiencias, que deben ser interpretadas en su contexto, se truncan en el largo periodo franquista que abolirá la educación mixta por ser «sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y de las niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición» (Orden ministerial de 5 Mayo de 1939). Habrá que esperar a los años 70, a la necesidad de readaptación y renovación del sistema escolar a las nuevas necesidades de desarrollo productivo, para que de nuevo se abra la puerta a la educación conjunta de chicos y chicas (Ley General de Educación 1970). Pero en esta Ley se seguirán diciendo:

«Sin perjuicio de la igualdad fundamental de la educación para todos, alumnos y alumnas, en el proceso total de la escolaridad, la formación de la niña, la adolescente, la joven y la mujer tendrá en cuenta sus características específicas para acomodar a ellas las intervenciones educativas, especialmente en lo que se refiere a las aptitudes estéticas y a su futuro papel en la familia y en la sociedad».³⁸

La escuela mixta, se convirtió en un objetivo para muchas maestras y maestros porque pensaron que niños y niñas introducían en el aula conjuntos distintos de experiencias sociales y esperaban que esto resultara beneficioso, pero no consideraron la posibilidad de que un sexo obtuviese más ventajas de la situación que el otro.³⁹

Tras veinte años de enseñanza mixta en España las profesoras feministas han comprobado que los roles sociales han persistido y cómo la escuela mixta ha contribuido a ello. Son cada vez más las docentes que ensayan medidas correctoras y no quisiera finalizar sin añadir algo sobre la necesidad de nuevas estrategias ante las perspectivas de proletarización de la profesión docente en España.

37. FERRER GUARDIA, F., *La Escuela Moderna*, Barcelona 1976, p. 39.

38. *La Educación en España. Bases para una Política educativa*. M.E.C. Madrid 1969, p. 234.

39. SARAH, E.; SCOTT, M. Y SPENDER, D., «La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas», en SPENDER, D. Y SARAH, E., *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona 1993, pp. 81-82.

5. PROLETARIZACIÓN/FEMINIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE. NECESIDAD DE NUEVAS ESTRATEGIAS

El proceso creciente de feminización de la docencia es un hecho que, antes o después, se viene observando en los países occidentales, al menos. La creciente incorporación de las mujeres a cada vez más ámbitos de la vida pública viene presentándose como «conquistas femeninas».

¿Por qué se habla de conquistas para las mujeres y no de logros en la transformación de las relaciones de género?, ¿hasta qué punto, lo que se califica de «conquistas femeninas», ha proporcionado a las mujeres más poder sobre sí mismas, más capacidad de reflexionar sobre sí, de trascenderse y buscar explicación social a su experiencia privada, de categorizar teóricamente sus explicaciones...?

Que las mujeres nos hayamos incorporado al mercado laboral de forma más amplia y, en particular a la profesión docente, no significa, en absoluto, que hayan desaparecido las desigualdades entre los sexos ya que, en la mayoría de los casos, no ha supuesto un reparto equitativo de las responsabilidades familiares (las mujeres desarrollan doble jornada), a lo que hay que añadir los mecanismos de discriminación del propio mercado de trabajo.

Poco, por no decir nada, han cambiado los estereotipos sexuales. En la jerarquía de excelencia social —impuesta por una larga tradición y admitida generalmente— el modelo de lo que es «ser mujer» no ha cambiado, sólo se le ha añadido instrucción. Pero siguen existiendo serios prejuicios que se muestran en temores de perder la identidad sexual. A medida que las mujeres se van incorporando a nuevos espacios van sintiendo más necesidad de demostrar que no por ello dejan de ser femeninas, sin que hayamos podido, todavía, saber que es ser «femenina» en un contexto igualitario.

Esta necesidad de las mujeres de confirmar nuestra feminidad a cada «transgresión» viene siendo una constante histórica que ha de entenderse como la estrategia necesaria para ser aceptadas en cada nuevo espacio, pero, por otro lado, significa que estamos aún a mitad de camino en la construcción de nuestra propia identidad, más preocupadas en confirmar el estereotipo construido sobre nosotras para ser aceptadas que en cambiar dicho modelo.

Pero no hay que olvidar que, en un mundo cada vez más carente de utopía, la creciente sensibilización hacia lo femenino, se produce en un marco de relaciones desiguales y, por tanto, no desinteresadas. Uno de los síntomas más evidentes es, precisamente, lo que una buena colega

denomina «usurpación»: ¡Todavía hace falta un Arguiñano para cualificar la cocina o un Yves Saint Laurent, por citar alguno, para prestigiar la costura!

Que se piense en las mujeres no significa que «se las deje pensar». En esto pasa algo así como en cierto ecologismo. ¿Por qué pensamos en los flamencos, las focas o las aves rapaces?, ¿es que acaso pensamos hecer un mundo mejor para ellos?. Evidentemente necesitamos que nuestro planeta siga siendo habitable para los humanos. De la misma manera los colectivos humanos de pensantes del bienestar —varones, blancos y urbanos, en su mayoría— han descubierto que el colectivo de mujeres es una riqueza inexplorada, a ciertos niveles, a la que es necesario recurrir para seguir haciendo habitable el planeta para los «humanos».

Proletarización, este es el proceso que camina paralelo a la incorporación de las mujeres a nuevas profesiones y la profesión docente es un claro síntoma. Feminización y pérdida de prestigio social de la profesión van a la par sin que se haya explicado aún bien qué es primero.

Evidentemente las mujeres vamos teniendo más facilidad de acceso a aquellos espacios laborales que van siendo abandonados por los varones, pero si los varones los abandonan es porque se sienten atraídos por trabajos de mayor prestigio económico y, por tanto, social. Luego, en principio, las profesiones a las que más acceden las mujeres, la docencia entre ellas, son de menor prestigio o lo están perdiendo.

A ello hay que añadir algo nuevo: las profesiones que se encuentran en creciente proceso de proletarización —pienso que no casualmente— son aquellas de mayor feminización. Si tenemos en cuenta que la proletarización de una profesión se detecta a través de síntomas como: la centralización de las decisiones, la pérdida de la autonomía, tareas cada vez más al dictado, es decir, mayor escisión entre concepción y ejecución..., la conclusión se presenta evidente: Las mujeres no se han incorporado a nuevas actividades. Lo que ha cambiado es la profesión que requiere de las mujeres lo de siempre «que haga y no piense». En definitiva, se está reforzando así la caracterización sexual.

Pero ¿es esto nuevo en la profesión docente? Tal vez los investigadores del profesionalismo y la proletarización ignoran esta historia de «madres concienciadas» sobre la que se construye el magisterio femenino, pero mientras se reescribe la historia de la educación de las mujeres, ¿vamos a dejar que ellos sigan ideando el lugar que nos corresponde?

Pienso que poco han cambiado las formas de «hacer» de los varones y solamente se reclama de las mujeres lo que muchos consideran su particular forma de «ser», «lo que les es propio». No parece haberse

cuestionado la «naturalidad» de la posición de subordinación de las mujeres.

El modelo aún pervive: frente a «lo masculino» racional, objetivo, cognoscente, «lo femenino» emocional, subjetivo, intuitivo. La crisis posmodernista de cierto racionalismo ha llevado a considerar ciertos valores asociados a lo femenino pero esto no sólo no ha significado cuestionar los roles sexuales sino que ha producido hasta un reforzamiento de ambas esferas.

¿Se nos invita a algo nuevo? Me atrevería a afirmar que no. La invitación es la de siempre: «¿Quieres bailar conmigo?», no es: «¿Quieres que bailemos juntos?». Las mentes más clarividentes al exaltar la importancia de nuestra contribución, están valorando lo que tradicionalmente ha sido nuestro legado, nos están invitando a lo de siempre: a la entrega sacrificada, al servicio y a la ayuda a los otros.

Hay que aplaudir sin reservas la mayor presencia de las mujeres en la vida pública, hay que luchar por la paridad en todos los ámbitos, pero, sobre todo, por la equipotencia, por la paridad de las mujeres en los niveles de poder y decisión. Las profesoras, maestras, hemos hecho crítica feminista a la práctica, pero hemos comenzado ya a hacer crítica a la teoría, ¿qué tiene de novedoso que nos digan dónde tenemos que «servir» ahora?

En definitiva, mientras las mujeres estamos buscando una forma personal y colectiva que rompa el estereotipo genérico, los varones parecen contar con el «ser y actuar» «naturalmente femeninos» para hacer «ajustes estructurales». Es el momento de dar un nuevo empujón al feminismo porque sabemos que en nuestra autonomía de pensamiento colectivo estriba el mayor potencial de las futuras e imparables transformaciones.