

6. LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA DE LAS MUJERES

Pilar BALLARIN DOMINGO

El análisis de la producción histórica de una década parece poco tiempo pero, en este caso, se justifica por el desarrollo que cobran en este período las dos disciplinas que se ven implicadas. La investigación sobre la educación contemporánea de las mujeres tiene un doble origen: la Historia de las Mujeres y la Historia de la Educación.

Desde la Historia de las Mujeres las cuestiones educativas, generalmente, no se han venido estudiando de forma monográfica, salvo algunos trabajos ya clásicos como los de Rosa María Capel Martínez (1982a), pero sí de forma constante ya que difícilmente se puede hacer Historia de las Mujeres y olvidar sus formas de socialización, sus relaciones con la cultura, etc.¹

La preocupación en los últimos años, desde los historiadores/as de la educación, por la Historia social, ha llevado a éstos/as a ampliar los campos de estudio, los objetos de conocimiento y ha alcanzado a las mujeres sin que ello haya supuesto necesariamente, como en cualquier otro ámbito histórico, un reconocimiento de los supuestos que sustenta la denominada Historia de las mujeres.

Ante esta doble vía de aproximación, presentaré en primer lugar

¹ Sirva de ejemplo, entre muchos, el libro de Geraldine SCANLON, *La polémica feminista en la España contemporánea 1868-1974*, Madrid, Siglo XXI, 1976, así como, diez años después, el de Estrella de DIEGO (1987b).

la diversidad de ambas perspectivas, sin ánimo de exhaustividad, y pasaré a continuación a identificar los temas y pautas de investigación más relevantes para llegar a un balance de la producción. Precisar la producción en esta área exige establecer criterios y acotaciones no exentos de dificultades. He decidido ceñirme a aquellos trabajos publicados en España que explicitan en su título el objetivo claro de dar razón histórica de algún aspecto relativo a la educación de las mujeres en el período contemporáneo (siglos XIX y XX), a sabiendas de que obviamos la mayor parte de la aportación que proviene del área de Historia de las mujeres así como trabajos de Historia de la educación de carácter más general.

Esta opción es limitada pero partimos de que la no referencia explícita en los títulos de los trabajos indica su focalización hacia otros objetos de conocimiento distintos del que nos ocupa. Por otra parte, si bien esta decisión nos aleja de los trabajos más próximos al marco teórico de los Estudios de las mujeres, nos permite, sin embargo, centrar más el análisis en la producción de los historiadores e historiadoras de la Educación.

6.1. LA HISTORIA DE LAS MUJERES

Voy a poner de relieve algunas coordenadas básicas que nos permitan comprender que no toda la historiografía que se viene produciendo en el campo de lo femenino puede reconocerse como Historia de las mujeres, aunque lejos de mi intención presentar aquí el debate y amplio desarrollo de esta área en los últimos años, del que dan cuenta otros trabajos (Nash, 1982 y 1991; Folguera Crespo, 1984; Domínguez, Fagoaga y Nieto, 1989; Ramos, 1990).

La Historia de las mujeres surge en los años sesenta en íntima relación con el feminismo contemporáneo. El estudio de los orígenes y causas de la posición subordinada de las mujeres en la sociedad y por qué dicha situación parecía perpetuarse a lo largo de la historia era en aquellos años el centro de atención. Tras un período de aportaciones historiográficas de tipo contributivo que ponían de relieve las formas de opresión y de reacción de las mujeres, la Historia de las mujeres entró en una fase de renovación metodológica y conceptual, vinculada por un lado al desarrollo de las teorías

feministas contemporáneas, y por otro a la Historia Social. De esta forma, en los años setenta, se consolida como rama autónoma de las disciplinas históricas gracias al esfuerzo de conceptualización y metodológico de profesionales como Gerda Lerner, Natalie Zemon Davies, Renata Bridenthal y Carril Smith-Rosenberg, entre otras (Nash, 1982, 22).

Con cierto retraso, en España la Historia de las mujeres comienza a desarrollarse en el mundo académico, no sin dificultades, entre los años 1974-1981, en que se producen las primeras aportaciones y formulaciones metodológicas (Nash, 1991, 138-142). Es la década de los ochenta la que se reconoce como de desarrollo y consolidación de la Historia de las mujeres en nuestro país. La consolidación democrática, acompañada de la puesta en marcha de políticas de igualdad, el mayor desarrollo de la conciencia feminista y el número creciente de profesoras titulares en las Universidades, son los factores que en mayor medida contribuyen a ello.

La Historia de las mujeres se ha venido caracterizando por un enfoque privilegiado hacia las protagonistas femeninas del proceso histórico, pero su pretensión va más allá: dar identidad sexual a la historia. Hasta hace muy poco gran parte de los historiadores, y también historiadoras, han parecido ignorar que las sociedades estudiadas estaban divididas, además de en etnias, clases, naciones, religiones, edades, etc., por algo que las atraviesa a todas: sexos. Y es que, el individuo social estudiado se ha presentado como neutro, asexuado. Esta exclusión viene determinada porque en la concepción del proceso histórico de positivistas e historicistas las mujeres no aportan nada al mismo. Tampoco la historiografía marxista, en la medida en que se centra en la división en clases sociales, se ocupa de la mujer como grupo social diferenciable del de los varones que atraviesa a todas las clases sociales. No obstante no podemos negar a ésta la aportación de algunos instrumentos que han servido a nuestro análisis (explotación, opresión, alienación, liberación...).

La Historia de las mujeres se inscribe en los Estudios de la Mujer (*Women's Studies*), movimiento internacional, con arraigo en España en los últimos años, que se proponen aplicar la perspectiva de lectura de la diferencia de los sexos en todos los objetos de conocimiento y que, resumidamente, podríamos caracterizar por a) reconocer la sexuación del saber, y b) hacer aparecer la realidad de

las tensiones resultantes del status diferencial de hombres y mujeres².

Principios como el carácter político de lo privado y el sexo como categoría social, llevan a las historiadoras de las mujeres a debatir, entre otras, cuestiones como la mayor o menor pertinencia de considerar una "cultura femenina" —que si bien sirve al reconocimiento de la especificidad corre el peligro de hacer olvidar las significaciones simbólicas en que se ha basado la subordinación de las mujeres—; la redefinición del feminismo desde su diversidad y la de las periodizaciones tradicionales en consonancia con la experiencia histórica de las mujeres (Perrot, 1984; Rossanda, 1984; Irigaray, 1992; Folguera, 1982)³.

Estas historiadoras se cuestionan algunos supuestos básicos de la historiografía tradicional, y se produce ese paso que señala Stimpson para el desarrollo de la teoría feminista contemporánea, y que caracteriza a los Estudios de las Mujeres: la redefinición de lo universal desde la perspectiva del género (Braidotti, 1991, 11). La Historia de las mujeres no pretende ser la historia de media humanidad porque concierne tanto a varones como a mujeres. Es por esto que, en los últimos años, las historiadoras feministas en nuestro país —como originariamente las estadounidenses y posteriormente otras europeas— han comenzado a utilizar el concepto "género" para referirse a la organización social de las relaciones entre sexos conscientes de la necesidad de introducir categorías analíticas nuevas y propiciar cambios metodológicos que transformen los paradigmas históricos tradicionales. "Género" hace referencia a la construcción cultural derivada de la sexuación, una "categoría cultural impuesta sobre un cuerpo sexuado" (Scott, 1990, 28).

Toda Historia de las mujeres y del género es Historia social, siempre que ésta no se entienda de forma restringida como historia

² La 1.ª Conferencia Europea de Estudios de la Mujer "Women's Studies concept and reality" (Bruselas 17-19 Febrero 1989), pone a nuestra disposición abundante material de primera mano para conocer la situación de los Estudios de la Mujer en los distintos países europeos, y constatar que, a pesar de las diferencias en áreas de desarrollo, las preocupaciones y problemas que ocupan a las investigadoras coinciden en la necesidad de construcción de un nuevo paradigma de conocimiento.

³ Ver también Giuliana ADINOLFI, "Sobre subculturas femeninas I", *Mientras Tanto*, n.º 2, 1980, pp. 23-26.

de la sociedad determinada por la estructura de clase, pero no puede equipararse ni supeditarse a ella. Porque aunque la Historia de las mujeres se ocupa también de las clases éstas no funciona igual para varones que para mujeres y, por tanto, su experiencia de clase es distinta; la Historia social se ha visto removida por estos planteamientos. Al mismo tiempo, la nueva historia de las mujeres requiere de un análisis de la relación no sólo entre “experiencia masculina y femenina en el pasado, sino también la conexión entre la historia pasada y la práctica histórica actual” (Scott, 1990, 27).

Este será el marco en el que surgen, en nuestro país, los primeros trabajos sobre la Historia de la educación de las mujeres. Aunque son escasas, como ya dijimos, las historiadoras contemporáneas de las mujeres que centran su investigación solamente en el campo de la educación, no faltan interesantes aportaciones para el período estudiado como las de Geraldine Scanlon, Rosa María Capel Martínez y Guadalupe Gómez-Ferrer, entre otras.

6.2. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LAS MUJERES

El retraso que ha venido observando la Historia de la educación en su incorporación a nuevas corrientes historiográficas, se constata con respecto a la Historia de las mujeres. Sin embargo, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que no es menor la sensibilidad actual hacia la Historia de las mujeres que la que se viene produciendo en otras áreas históricas. Las puertas abiertas por la obra pionera de Geraldine M. Scanlon al estudio de la educación de las mujeres en la España contemporánea se han hecho sentir notablemente en la última década y podemos decir que los trabajos sobre la educación de las mujeres son ya bastante numerosos.

Podríamos considerar los trabajos de Jordi Vallespir (1982), Carmen Colmenar Orzaes (1983a), Bernabé Bartolomé (1983), Mercedes Vico (1983a), Agueda Rodríguez Cruz (1983) y Narciso de Gabriel (1984), entre pocos más, como los pioneros —entre los investigadores e investigadoras del área de Historia de la educación contemporánea— en esta década de eclosión de la Historia de las mujeres en España⁴.

⁴ No nos referimos aquí a los numerosos trabajos sobre Historia contemporánea

A partir de 1985, parece aumentar el interés de los historiadores/as de la educación contemporánea de nuestro país por la educación de las mujeres. Este interés culminará con la organización en 1990 del VI Coloquio de Historia de la Educación dedicado al tema *Mujer y educación en España 1868-1975*. Sin embargo, hasta el momento, no podemos afirmar que éste haya motivado un desarrollo posterior de las investigaciones sobre el tema. La historia de la educación de las mujeres sigue siendo marginal en nuestra disciplina y así se ha constatado en recientes trabajos (Escolano Benito, 1993b).

El notable aumento de la investigación sobre Historia de la educación de las mujeres que se ha producido en nuestro país en la última década, no ha significado, globalmente, el abandono de ese primer nivel de "contribución" que ha caracterizado a la Historia de las mujeres en sus primeros pasos. Se está intentando romper el "silencio" pero podríamos decir que las mujeres, en el área de Historia de la educación, siguen "mudas". Mudas porque el genérico singular habla por ellas: "la mujer". De ello son elocuentes los títulos de los trabajos en los que todavía se mantiene el singular y no se trata de una simple cuestión léxica. La Historia de la educación de las mujeres sólo puede ser comprensible en plural porque ni todas tienen la misma historia, ni reciben la misma educación. El uso del singular no sólo nos impide reconocer esa pluralidad sino que, por otra parte, favorece el pensar en el colectivo de mujeres como un colectivo de "idénticas" que viene definido por los varones (Valcarcel, 1989). No podemos olvidar, si no queremos hacer una historia limitada, que debemos entender a las mujeres en su relación con los varones y con las otras mujeres y el uso del singular no solo no lo favorece, sino que lo impide.

La sensibilidad de historiadoras/es de la educación, en los últimos años, hacia la Historia social y de las mentalidades ha llevado a ampliar los objetos de conocimiento pero sin conciencia de que el género se interrelaciona con el cambio social. Los historiadores/as de la educación, al igual que los de otras áreas, han ignorado

de las mujeres que tratan el tema educativo y de los que dan cuenta, entre otros, las Actas de las Jornadas Interdisciplinares que el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid viene publicando desde 1981.

que la Historia de las mujeres tiene su genealogía y no puede separarse de la experiencia y el pensamiento feminista en su deseo de contribuir al cambio social. Si los procesos y prácticas educativas no pueden ser interpretados al margen de una Historia total, científica y viva en la que nos vemos comprometidos, los procesos y prácticas educativas de las mujeres no pueden obviar a la Historia de las mujeres sin caer en la miopía más absoluta.

Globalmente podemos decir que las investigaciones sobre "Mujeres singulares" e "instituciones educativas femeninas" son las aportaciones más abundantes. Este primer grupo de trabajos, en algunos casos, no se alejan del personalismo biográfico de marcado carácter positivista, pero tienen la virtualidad de sacar a la luz y profundizar en las ideas de mujeres excepcionales, silenciadas en la mayoría de los casos, como Suceso Luengo de la Figuera estudiada Rosa María Badillo (1992), Berta Wilhelmi por Pilar Ballarín Domingo (1990a), Ana María Solo de Zaldivar por Miguel Beas (1990) y María Josefa Rivera Sánchez (1990b), Francisca de Aubigné por V. Carrasco (1983), Walda Lucenqui y Carolina Coronado por Martín Dominguez Lázaro (1990), Concepción Arenal por Manuela P. Fernández Castro (1990) y Zenaida Toledo Padrón (1990), Juana Manso por Consuelo Flecha García (1988b), María de Maeztu por C. Gaero (1985), Sofía Tartilán por Carmen García Colmenares y José Luis Sánchez García (1990), Josefa Segovia por A. López Díaz (1983) y por Margarita Nieto y Carmen García (1990), Rosa Sensat i Vilà por Josep González Agápito (1989), María de la Rigada por José Romero Delgado (1990), Emilia Pardo Bazán por Luz del Mar Teixido (1990) y Carolina Alvarez por Mercedes Vico (1983a).

Frente a estos trabajos que ponen de relieve el pensamiento y la contribución de mujeres singulares, el resto, en su mayor parte, presenta las opiniones misóginas que han transmitido los varones sin ir más allá del escándalo y la denuncia. Sirva de ejemplar excepción el artículo de Jane Roland Martín (1983) sobre el sexismo en el pensamiento rousseauiano inspirador de nuestra más liberal tradición educativa, y que incluimos por el gran influjo de Rousseau en los siglos XIX y XX.

Todavía será necesario rescatar muchas más mujeres singulares del olvido pero recordando que es necesario comprender y explicar la formación y surgimiento de estas mujeres con respecto a las

demás de su sexo y clase social, así como sus relaciones con los varones y la interacción entre su vida pública y privada, si no queremos quedarnos con una tribuna de élite poco representativa de la experiencia colectiva de las mujeres.

Son muchas, como decíamos, las investigaciones que se centran en la historia de una institución educativa femenina o algún aspecto de la misma como las de Bartolomé Martínez (1983 y 1990), Beltrán Escrig (1986), Idígoras Gutiérrez (1990), Florido Florido (1988), Guereña (1990c), Laveaga (1983), Llorent y Calderón (1990), Macia (1988), Miñambres Abad (1986), Pozo Andrés (1985), Reder Gadow (1984), Rodríguez Cruz (1983), Sanchidrián Blanco (1987b), Vallespir Soler (1982), Vico Monteoliva (1990), y Zulueta (1984). Pero serán las Escuelas Normales y la formación de las maestras, como decíamos anteriormente, las más atendidas por investigadoras e investigadores. En esta línea se sitúan los trabajos de Anadón y Fernández (1987), Avila Fernandez (1987 y 1990), Barreiro Rodríguez (1990), Canes Garrido (1990b), Colmenar Orzaes (1983a, 1988, 1989a, 1989b y 1990), Gabriel Fernández (1988 y 1990), Guibert Navaz (1990), Navarro Jurado (1989), Núñez Pérez (1991), Porto Ucha (1990), Rivera Sánchez (1990a y 1990b), Sánchez Pascua (1990), Sanchidrián Blanco (1990b), y Vega Gil (1986). A ello concurren, al menos dos circunstancias: el desarrollo, en estos años, de las investigaciones sobre la escolarización en España y la creación de las primeras Escuelas Normales, y ser el primer nivel profesional, que requiere una formación superior, al que se incorporan las mujeres.

Algunos trabajos se han ocupado de otros tipos de formación profesional femenina : Bosom, Herraiz, y Ribalta (1990), Dávila Balsera (1990), Diego (1987), y Maciá (1987), siendo los más numerosos, como ya anunciábamos, los que se ocupan de la actividad de Krausistas e Institucionistas : Besora Altes (1990), Calderón España y Montero Pedrera (1990), Capel Martínez (1986b), García de La Torre, Ledesma Reyes (1990), Gutiérrez Zuloaga (1985), Ledesma Reyes (1990), Martín García y Garrido González (1990), Sanchidrián Blanco (1989a) y Vico Monteoliva (1990).

Especial mención merece el trabajo de Michael Appel (1987) que, desde un marco comparativo, trasciende la descripción característica de la mayoría de los mencionados y nos aporta modelos de análisis.

Apostando por otras perspectivas con respecto al estudio de las instituciones femeninas queremos señalar dos nuevas líneas. Por una parte, la necesidad de revisar las explicaciones que se han venido dando acerca de la canalización de las mujeres hacia determinados estudios/trabajos por la concordancia con las actividades que les eran propias en el espacio doméstico, considerando los intereses económicos de los empleadores como creadores de la categoría "trabajo de mujeres" en el sentido que apunta Joan W. Scott (1993).

Por otro lado, los ámbitos profesionales que se definen como "de mujeres" merecen ser analizados como potenciadores de la primera construcción de voz propia colectiva. Recordaré, en este sentido, que la Escuela Normal Central de Maestras fue la mayor cantera de militancia del inicial movimiento de mujeres en España (Fagoaga, 1985).

Frente a la abundante producción sobre instituciones educativas femeninas de niveles primarios o profesionales, y en correspondencia con la tardía incorporación de las mujeres a otros niveles de instrucción, existen muy pocos trabajos que se centren exclusivamente en la educación secundaria de las mujeres (Vega Gil, 1990; Viñao Frago, 1990b), y en la Universitaria (Carreño y Colmenar, 1986; Connelly Ullman, 1982; Durán, 1982; Flecha García, 1987 y 1988a; Morcillo, 1990; Rosado, 1990).

No faltan, en los últimos años de esta década, estudios sobre la educación de las mujeres y el movimiento obrero (Hernández Díaz, 1990b; García Fraile, 1990), sobre todo de corte católico (Sanz Fernandez, 1990; Martín Martín, 1990; Palacio Lis, 1990; Ruiz Rodrigo, 1990; Palacio Lis y Ruiz Rodrigo, 1990; Serra Pons, 1986), ni las propuestas eugenésicas (González y Diego, 1990; Terrón Bañuelos, 1990b).

Los temas abordados son casi ejemplares de un primer nivel de desarrollo de la Historia de las mujeres. La necesidad de nombrar, de convertir a las mujeres anónimas en sujetos singulares protagonistas de la vida pública lleva a investigadoras e investigadores de la educación a recuperar mujeres singulares para su historia. En una Historia de la Educación todavía muy marcada por la historia política, la presencia de mujeres en la vida pública se hace posible a través del estudio de las instituciones para su formación.

Las aportaciones referidas, si podemos considerarlas numerosas

y prometedoras dada la juventud de la preocupación por este tema desde la Historia de la Educación española, en la mayoría de los casos no se alejan del victimismo más tradicional que presenta a las mujeres como seres humanos oprimidos. Victimismo que se favorece tanto desde la Historia, que según interpretaciones marxistas las mujeres llegarían a su mayor explotación con el capitalismo, como desde la Educación, que según teorías de la reproducción serían receptoras pasivas del discurso dominante.

Poner de manifiesto la opresión, explotación y dominación, nos hace tomar conciencia de que las mujeres hemos tenido experiencias históricas diferentes a las de los varones y pone de relieve la presencia de las mujeres en espacios y papeles propios no exentos de "poder" –como pone de relieve Martine Segalen (1984). En este sentido demos por útil el trabajo realizado, pero avancemos, teniendo en cuenta que el peligro más común por esa vía –como denuncia Arlette Farge (1991)– es llegar a explicar a las mujeres dentro de una "cultura propia" olvidando que las relaciones entre los sexos están marcadas por el desigualitarismo.

Ni víctimas ni excepcionales sirven a la explicación de los cambios sociales que se han producido. Estas interpretaciones que se rechazan desde la Historia de las mujeres y del género por simplistas, lineales, mecanicistas y androcéntricas (Nash, 1982, 20), son igualmente inaceptables desde los nuevos modelos teóricos educativos que, si bien no niegan la reproducción, se presentan mas esperanzadores al dar cabida a la resistencia y posibilidades de nueva producción⁵.

Así pues, la educación de las mujeres, como otras temáticas sobre las mujeres, no ha dejado de ser más que un apéndice a la Historia general de la disciplina y simplemente se ha ajustado a la visión tradicional de la misma. No deseo negar la importancia de estas aportaciones, pero no podemos dejar de ser críticas si aspiramos a transformar el saber, la cultura, la política, las ins-

⁵ Henry A. GIROUX, *Theory and resistance in education. A Pedagogy for the Opposition*, London, Heinemann Educational Books, 1983, y "Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis", *Harvard Educational Review*, vol. 53, n.º 3, 1983, pp. 257-193; Stanley ARONOWITZ y Henry GIROUX, *Education under siege. The conservative, liberal, and radical debate over schooling*, London, Routledge and Kegan Paul, 1985.

tuciones y las formas de transmisión del conocimiento androcéntrico⁶.

Una de las apuestas recientes de la Historia de las mujeres en este orden ha sido la introducción del concepto “género” que intenta evitar que abordemos la Historia de la educación de las mujeres de forma limitada. Esta categoría nos invita a entender que el saber más sobre las mujeres y su educación es saber más sobre los hombres y la suya. Es preciso pensar en “relaciones” si queremos entender el género como una realidad cultural tanto del pasado como del presente (Bock, 1991, 68), y ello no significa olvidar el resto de relaciones humanas que contribuyen y actúan en las relaciones de género (clase, raza,...), pero sí considerar que éstas están presentes desde el origen y en el desarrollo y articulación de todas las otras. Es cierto que las instituciones educativas contribuyen a la relación jerárquica de los géneros y a la consiguiente opresión de lo masculino frente a lo femenino, pero igualmente contribuye y ha contribuido a la igualdad y liberación de las mujeres (Fernández Enguita, 1989).

6.3. PEQUEÑOS TRABAJOS FRENTE A OBRAS DE SÍNTESIS: TIEMPOS Y ESPACIOS

Algo característico de la producción de la Historia de la educación de las mujeres, como en la Historia de las mujeres hasta tiempo reciente, son los trabajos breves frente a obras de síntesis. Esto es resultado de una mayor comodidad en la descripción que en la teoría pero que lleva a la ausencia de explicaciones más globales sobre continuidades y discontinuidades, desigualdades persistentes y experiencias sociales diferentes.

⁶ La explicación androcéntrica “hace referencia a la adopción de un punto de vista central, que se afirma hegemónicamente relegando a las márgenes de lo no-significativo o insignificante, de lo negado, cuanto se considera im-pertinente para valorar como superior la perspectiva obtenida”. (Ver Amparo MORENO, *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura crítica no-androcéntrica*, Barcelona, La Sal, 1986, y “Propuesta (no androcéntrica) para una renovación del estudio del mundo contemporáneo: de las historias familiares a la cultura de masas”, *Revista de Educación*, Madrid, n.º 290, 1989, pp. 43-58.

Como ya dijimos, son escasas las obras monográficas cuyo eje sea la historia de la educación contemporánea de las mujeres y, en la mayoría de los casos, se trata de trabajos de ámbito institucional, como hemos señalado y local como mostraremos a continuación. Las obras monográficas de carácter más general podemos restringirlas al primer tercio del siglo XX (Capel Martínez, 1982a)⁷, o a la educación física en la segunda mitad del siglo XIX (Pajarón Sotomayor, 1987).

Son numerosos los trabajos referidos al siglo XIX en España, aunque en la mayoría de los casos muy limitados espacial o temporalmente. De carácter más general contamos, para nuestro país, con las aportaciones de Pilar Ballarín Domingo (1989 y 1993) y de Geraldine Scanlon (1982), y sobre la educación de las mujeres en otros países el trabajo de Martine Ségalen (1984) y los de reciente aparición de Nancy L. Green (1993), Marie-Caire Hoock-Demarle (1993) y Françoise Mayeur (1993).

Aunque orientados a objetivos más precisos, hay que señalar el trabajo de Carmen Colmenar Orzaes (1989a) sobre las maestras de párvulos, así como el de Estrella de Diego (1987) sobre la educación artística de las mujeres, y el de Isabel Florido (1988) sobre la acción educativa de las Hijas de la Caridad en España. Merecen destacarse, porque rompen el carácter localista que suele caracterizar a muchos, a pesar de centrarse en Galicia, los trabajos de Narciso de Gabriel (1984, 1988 y 1991).

Solo tenemos constancia de tres trabajos que se ocupen de la primera mitad del siglo XIX (Carreño y Colmenar, 1986; López Cordón, 1984; Miñambres Abad, 1986). El establecimiento de la obligatoriedad escolar para las niñas, a partir de la Ley Moyano (1857), la incorporación progresiva de las niñas a al sistema educativo, la creación de las Escuelas Normales para la formación de las maestras, así como las iniciativas krausos-institucionistas para la educación de las mujeres, han llevado, hasta estos últimos años de la década, a las historiadoras e historiadores de la educación a atender especialmente a esta segunda mitad del siglo XIX y, en la

⁷ No consideramos la obra de IYANGA PENDI y CAMPRUBI ESCAMILLA (*La educación de la mujer en la historia*, Valencia, Nau Llibres, 1984), a pesar de la generalidad de su título, por su total carencia de rigor histórico.

misma dirección, al período de entresiglos/Restauración. Estos centros de interés se han venido resolviendo comunmente a partir de fuentes tradicionales. Sirvan como excepción los trabajos de Marina Subirats (1983) cuya perspectiva más sociológica abrió una visión feminista a trabajos posteriores sobre escolarización; el de Guadalupe Gómez-Ferrer (1983), pionera en la utilización de la literatura como fuente para la Historia de la educación de las mujeres, y algunos otros que ven la luz en 1990, a los que nos referiremos posteriormente, y entre los que quisiera destacar el de Myriam Carreño y Carmen Colmenar Orzaes (1990) que apuestan por retomar la voz de las mujeres.

Entre los trabajos que se ocupan de la educación de las mujeres en la primera mitad del siglo XX hay que destacar la obra de Rosa María Capel Martínez (1982a), pionera para este período y punto de arranque de trabajos posteriores para el primer tercio del siglo XX denominado la "Edad de Plata".

La obra de Esther Cortada Andreu (1988a) sigue siendo referente obligado para el estudio de la educación de las mujeres en la II República. Entre las escasas investigaciones referidas más exactamente a este período contamos, en los últimos años, con las de Domínguez Prats (1991), Hijano del Río (1990), Domínguez Rodríguez (1990), Ferraz Lorenzo (1990), Núñez Pérez (1991), Palmero Cámara y Jiménez Eguizábal (1990), Vico Monteoliva (1990), Zabaleta (1990) y, aunque algo más amplia, la de Scanlon (1987). Aunque salga de los moldes del trabajo de investigación histórica merece señalarse la novela de Josefina Aldecoa (1990), como memoria de gran interés para el conocimiento de algunos aspectos sobre la educación de las mujeres en este período.

Sobre la educación de las mujeres en el franquismo, a excepción de la obra pionera y más general de María Teresa Gallego (1982 y 1983) y la de Inmaculada Pastor i Homs (1984) para el período autárquico en Mallorca, sólo pequeños trabajos se han editado a partir de 1986: Agullo Díaz (1990), Alted Vigil (1986), Barrachina (1986), Barreiro Rodríguez (1990), Beltrán Escrib (1986), Costa Rico (1990), Flecha García (1989), Gómez Rodríguez de Castro (1990), Marqués Sureda (1990), Morcillo Gómez (1990).

No quisiéramos cerrar este recorrido cronológico sin hacer alusión a algunos trabajos que aunque se originan en áreas de conoci-

miento diferentes son ya referentes necesarios para historiar la educación de las mujeres en la transición democrática española y años posteriores⁸: Alberdi (1984 y 1986), Carabaña (1984), C.I.D.E. (1986 y 1988), Durán (1982), Fernández Villanueva (1989), y Subirats (1985).

Los períodos estudiados, las coyunturas y el uso del tiempo corto son indicadores claros de no haber entrado a cuestionar la periodización tradicional. Los hitos y centros de interés vienen determinados por la institucionalización de la educación de las mujeres, es decir por su salida al espacio público. Estas aproximaciones olvidan que la escolarización y otros modos de educación formal útiles para el estudio de la socialización de los varones son inapropiados para explicar la socialización de las mujeres que se produce paralelamente a la escuela. Hay que reconocer las instituciones educativas femeninas que surgen en el período contemporáneo como legitimadoras de la educación familiar. Mientras que para los varones la "excelencia escolar" coincidirá con la de "ser varón", para las mujeres la excelencia "mujer" no coincide con la escolar ni aún en el presente.

Es imprescindible atender a la educación informal para construir nuevas periodizaciones que respondan más adecuadamente a la experiencia educativa diversa de ambos sexos, instancias sociales de tipo comunitario en el sentido que apunta Pere Solà (1993c).

Estas primeras aproximaciones son, en su mayoría, estudios de ámbito local y muy escasos los que se ocupan de la educación de las mujeres en otros países: Appel (1987), Connelly Ullman (1982), Flecha García (1988b), Green (1993), Hoock-Demarle (1993), Huerta Martínez (1990), Mayeur (1993), Morcillo Gómez (1990), Olegario Negrín Fajardo (1990b), Taylor Allen (1989).

Como se ha venido observando para los trabajos de Historia local, estas aproximaciones adolecen, en muchos casos de amplitud de hipótesis que transvasen el marco local y, por otra parte, carecen de la difusión adecuada ya que frecuentemente su circulación también es local. Frente a estos inconvenientes tradicionales es necesario explicar este recurso al estudio local, en el caso de la

⁸ No dudamos que son muchas las aportaciones en esta línea, y sirvan las citadas de muestra de un campo abundante y rico.

Historia de las mujeres, como un paso bastante común por la necesidad de interrogar nuevas fuentes ante el silencio —en muchos casos— de las tradicionales.

Madrid se presenta como la zona más estudiada en los años que nos ocupan (Anadón y Fernández, 1987; Bartolomé Martínez, 1983 y 1990; Calderón España y Montero Pedrera, 1990; Gutiérrez Zuloaga, 1985; Pozo Andrés, 1985; Revuelta González, 1985; Valle López, 1990b), destacando la valiosa aportación de Carmen Colmenar Orzaes (1983a, 1988, 1989b, y 1990) sobre la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid.

Andalucía es otra de las zonas más estudiadas en el conjunto de la producción historiográfica. Entre los trabajos generales : Gómez García (1990), y Rosado Camacho (1990). Sobre Granada: Ballarín Domingo (1990a), Besora Altes (1990), y Rodríguez Cruz (1983). Para Sevilla: Avila Fernández (1987 y 1990), Corts Giner (1990), Flecha García (1986). Para Málaga: Badillo Baena (1992), Balseira Fernández y Sánchez Llamas (1990), Caballero Cortés (1990), Rivera Sánchez (1990a y 1990b) y Vico Monteoliva (1990). Es de destacar la producción de Carmen Sanchidrián Blanco (1987b, 1989a y 1990b) para la provincia de Málaga.

Los trabajos de Narciso de Gabriel Fernández (1984, 1988 y 1991) son pioneros de estos estudios en Galicia: Benso Calvo y Nogueira Blanco (1990b), Suárez Pazos (1986 y 1990), Valín Fernández (1990). Se han realizado también algunos trabajos sobre Orense (Benso Calvo y Nogueira blanco, 1990a) y sobre Pontevedra (Barreiro Rodríguez, 1990; Porto Ucha, 1990).

En Valencia (Canes Garrido, 1990b; Ruiz Rodrigo, 1990; Vico Monteoliva, 1983a; y Beltrán, 1986 sobre Castellón), cobraron desarrollo estos estudios en los últimos años gracias a la aportación de Palacio Lis (1990, 1992, y Palacio Lis y Ruiz Rodrigo, 1990).

También han visto la luz, en la última década, investigaciones sobre la educación de las mujeres en Aragón (para Zaragoza: Bernard Royo, 1983; Domínguez Cabrejas, 1990); Baleares (para Mallorca, contamos con los trabajos de Pastor i Homs, 1984, y Vallespir Soler, 1982); Canarias (Belenguer Calpe, 1990; Ferraz Lorenzo, 1990; González Luis, 1990); Castilla-León, donde tenemos noticias de un trabajo sobre Zamora (Vega Gil, 1990) y otro sobre Burgos (Navarro Jurado, 1989); Cataluña (Cortada Andreu, 1988a; Maciá, 1988; sobre Barcelona: Bosom, Herraiz y Ribalta,

1990; sobre Gerona: Marqués Sureda, 1990; y sobre Lérida: Miñambres Abad, 1986); Extremadura (Domínguez Lázaro, 1990 y García Pérez, 1987-88; en concreto sobre Badajoz: Gato Castaño, 1990 y Sánchez Pascua, 1990); La Rioja (Palmero Cámara y Jiménez Eguizabal, 1990); Navarra (Uribeetxeberria, 1990; para Pamplona: Guibert Navaz, 1990); y País Vasco (Dávila Bálsera, 1990; Eizaguirre, 1990; Zabaleta, 1990).

Esperamos que en el futuro próximo se corrija esta desigual producción local que posibilite síntesis más generales.

6.4. FEMINIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN: ¿FEMINIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS?

Restituir las mujeres a la Historia, como dice Gisela Bock (1991, 56), pronto ha conducido a *restituir la Historia a las mujeres*. No es pues casual que se haya producido una feminización de la producción que venimos analizando. Podemos afirmar que casi el 70% de la producción es femenina. El aproximadamente 30% restante, investigación de los historiadores de la educación varones, en más del 50% se trata de su contribución al Coloquio Nacional de Historia de la Educación que se ocupó del tema en el año 1990.

Así pues, en esta última década se confirma no sólo la emergencia de la Historia de la educación de las mujeres en España sino también la existencia de profesoras universitarias que están dirigiendo su investigación hacia este campo. Junto a las pioneras Geraldine Scanlon y Rosa María Capel Martínez, la producción de esta década avala a nuevas investigadoras de la educación de las mujeres como Carmen Colmenar Orzaes, Consuelo Flecha García, Esther Cortada Andreu, Carmen Sanchidrián Blanco, Irene Palacio Lis, y Pilar Ballarín Domingo.

Podemos decir que comienza ahora la reflexión teórica y metodológica de las mujeres en Historia de la Educación, así como un contacto más crítico con la metodología histórica tradicional. Hasta aquí sólo un trabajo de corte metodológico, desde el área de Historia de la Educación (Ballarín Domingo, 1990b) ha venido a llamar la atención sobre la necesidad de un cambio paradigmático en la historia de la educación de las mujeres.

En conjunto, lo más innovador no ha pasado de ser, ante “nue-

vas preguntas”, recurrir a nuevas fuentes. Así vemos que son numerosos los trabajos que recurren a fuentes literarias para romper el silencio sobre la educación de las mujeres (Gomez García, 1990; Mínguez Alvarez, 1990a y 1990b; Oña González, 1990; Rebollo Espinosa, 1990). Entre estos hay que destacar los de Gómez-Ferrer Morant (1983) y López Cordón (1984), que se anticiparon en esta línea. Una fuente obligada para futuros trabajos es el último libro de María Carmen Simón Palmer que ha sacado a la luz un exhaustivo repertorio de escritoras españolas⁹.

La educación de las mujeres se viene rastreando también en la prensa tanto profesional (Carreño y Colmenar, 1990; Gonzalez Luis, 1990; Martín García y Garrido Gonzalez, 1990; Mérida Nicolich, 1990), como local y nacional (Belenguer Calpe, 1990; Benso Calvo y Nogueira Blanco, 1990a y 1990b; Ferraz Lorenzo, 1990; Sanz de Diego, 1986; Colom Cañellas y Sureda García, 1990).

Aunque son escasas las incursiones en otras fuentes que se entreen como muy ricas para el desarrollo futuro de estas investigaciones, hay que destacar en ésta línea los trabajos de Guadalupe Gómez-Ferrer (1987) y Costa Rico (1990) con manuales escolares; los de Josette Borderies-Guereña (1989), con manuales de higiene y economía doméstica; los de Rufina Clara Revuelta Guerrero (1990a y 1990b) con oratoria sagrada y sermonarios; los de Julio Ruiz Berrio (1990a) con los cuentos; los de Francisco Canes Garrido (1990b) con las Memorias Técnicas de las maestras, y los de Consuelo Flecha García (1990) con los reglamentos escolares.

Pero las “nuevas preguntas”, por sí mismas, fuera de un marco teórico adecuado, no llevan a cambiar las relaciones del conjunto. Y el marco que presta la Historia de la educación contemporánea sigue aún muy ligado a modelos androcéntricos de progreso, bien de corte liberal o marxista, en los que las mujeres, en el período contemporáneo, hemos pasado del analfabetismo a la escuela y de ésta a la Universidad en perfecto parangón con el paso de la esclavitud a la emancipación y la igualdad legal de derechos.

⁹ *Escritoras españolas del siglo XIX. Manual Biobibliográfico*, Madrid, Castalia, 1991.

Con todas las limitaciones señaladas hay, sin embargo un hecho, a mi modo de ver de crucial importancia, al que no está siendo ajena la Historia de la educación en nuestro país: que las mujeres hemos comenzado a hacer nuestra propia historia. Y me refiero aquí al sentido que apunta Paola Di Cori¹⁰, cuando afirma que la Historia de las Mujeres comienza en el momento en que las mujeres somos conscientes de la necesidad de explicarnos a través de la reconstrucción de nuestro pasado. Con conciencia de que el pasado es y ha de ser un producto propio, nuestro.

¹⁰ "Marco teórico-metodológico para la historia de las mujeres y las relaciones de género", en Pilar BALLARIN y Teresa ORTIZ (Eds.), *La Mujer en Andalucía, 1.º Encuentro interdisciplinar de Estudios de la Mujer*, Granada, Universidad de Granada, vol. I, pp. 127-138. Según Di Cori lo que más contribuye a fortalecer la identidad de la historia de las mujeres es lo que se presenta como su debilidad: la ambigüedad en que debe desarrollarse entre su reconocimiento y su necesidad de independencia intelectual.