

## Evolución historiográfica de la educación de las mujeres: contexto y perspectivas

*Raquel de la Arada Acebes*

*Universitat de Barcelona*

“Los jacobinos, herederos de la misoginia del Rousseau autor de *La educación de Sofía*, rechazarán de plano la analogía que las y los feministas establecían entre la distinción entre noble y villano y la diferencia entre hombre y mujer. En el primer caso, argumentaban, nos encontramos ante una distinción ‘artificial’ –palabra denostativa para los ilustrados–, mientras que en el segundo se trata de una diferencia ‘natural’. La apelación a ‘la naturaleza’ como orden adecuado y deseable de las cosas tiene para los ilustrados un sentido normativo, ya que el término funciona como paradigma legitimador de todo aquello que quiera refrendarse. Así pues, conceptualizar la diferencia entre los sexos como ‘natural’ implica adjudicar a las mujeres el ámbito de lo privado, el que les corresponde ‘por naturaleza’” (Amorós, 2005, 461-462).

Desde el momento en que empiezan a aparecer los estudios de género resulta ineludible que emerjan términos o conceptos que, en el mejor de los casos, difieren del discurso oficial contradiciendo algunas verdades, cuya validez universal hasta hace un par de décadas no se cuestionaba. Este tipo de investigaciones provocan un descentramiento, desplazando el foco a la periferia y resituando el sujeto o sujetos de estudio en otra perspectiva que permite ampliar nuestro horizonte. Frente a posibles inconvenientes, como la dispersión o la fragmentación del campo de trabajo, la incorporación de estos estudios aporta una mirada crítica y más completa a la historia de la educación.

En la actualidad, articular un discurso de historia de la educación omitiendo o relegando, en un segundo plano, la historia de la educación de las mujeres no parece pertinente. Si, de todos modos, todavía se sigue soslayando esta cuestión es fruto de la inercia y la costumbre pero, en cualquier caso, no se discute la conveniencia de integrar este

tipo de investigaciones en nuestra área de conocimiento. Sin embargo, en la práctica, no se incorporan al eje del discurso sino que, con frecuencia, estos estudios se siguen introduciendo como contenido marginal o apéndice (Ballarín, 2001, 25).

La incorporación de la perspectiva de género en la historia es un hecho reciente, hasta hace un par de décadas el discurso histórico de la educación era lineal y evolutivo, bajo el sello del pensamiento occidental, nos explicaba nuestra posición dominante y central en el mundo. Al inicio del tercer milenio, semejante teoría no se sostiene: hemos dejado de ser el centro y, en cuanto a discursos, debemos introducir nuevos enfoques que rompen necesariamente con la antigua unidad, por lo tanto, en vez de pretender reconciliarnos con el pasado hemos de tratar de comprender su complejidad. Tampoco tenemos que demostrar que la evolución histórica de nuestra especie ha estado orientada, inexorablemente, hacia el progreso y mejora de la humanidad.

La introducción de cierta dosis de relativismo cultural nos permite un descentramiento que dota de pensamiento crítico a nuestra tarea investigadora, no cabe duda de que a este nuevo enfoque han contribuido los estudios de género. En estos últimos años la apuesta por investigaciones que, hasta hace bien poco, muchos colegas consideraban marginales, sin interés o insulsas ha ido emergiendo y ganando valor añadido dentro de la historia de la educación.

En los estudios de género es imprescindible acercarse sin prejuicios a las fuentes, tanto primarias como secundarias, para poder tomar conciencia y dar sentido al trabajo de investigación propiamente dicho. Según Margarita Birriel una nueva lectura de éstas constituye “una de las aportaciones más importantes para la recuperación de la visibilidad de las mujeres” (2005, 52), no sólo se trata de rescatar la documentación olvidada, sino de interrogarse sobre el significado de textos ya conocidos partiendo de nuevas preguntas e incluso interpretar los silencios y ausencias. A propósito de la relevancia de la elección de las fuentes Gisela Bock nos advierte:

“La originalidad de la historia de las mujeres y del género no reside tanto en sus métodos, o en un método único, como en las preguntas que plantea y en las relaciones de conjunto que establece. Al igual que en el resto de la historia, ni las preguntas ni las relaciones de conjunto son neutrales, y su elección depende de decisiones previas, decisiones que pueden ser conscientes o inconscientes, políticas o teóricas; precisamente en función de ellas las fuentes empiezan a tener significado” (1991, 57-58).

Entre la diversidad de fuentes, tanto primarias como secundarias, cabe destacar las escritas, textos multidisciplinares que ofrecen una gran variedad de lecturas; literarias, filosóficas, históricas, económicas, antropológicas, biográficas, políticas, pedagógicas, entre otras. El carácter interdisciplinar de los estudios de género permite la consulta de fuentes secundarias de sociología, literatura, historia, filosofía, política, economía, demografía, en definitiva, de gran variedad de materias que nos brindan una visión global del tema o temas de estudio. Sin duda, el acceso desde internet a ediciones digitales de libros de pedagogía, manuales escolares, publicaciones periódicas nos facilita en gran medida nuestra tarea de documentación. No obstante, debemos tener en cuenta que hay un gran volumen de fuentes primarias que todavía no se ha digitalizado, por lo que sigue siendo imprescindible consultar in situ archivos y fondos bibliográficos antiguos para lograr acceder a textos publicados o inéditos; diarios de clase, informes administrativos, trabajos escolares o prensa profesional (la relación no pretende ser exhaustiva). Sin em-

bargo, los textos no son las únicas fuentes que permiten acercarse con otra mirada al tema o temas de estudio, tenemos que completar nuestra labor investigadora contrastando estos documentos con las fuentes iconográficas; pinturas, caricaturas, fotografías, carteles e ilustraciones, y, en general, con todo tipo de fuentes materiales que nos aporten información y nos ayuden a contextualizarla. También hemos de interesarnos por las fuentes demográficas, el acceso digital y en línea a los censos del padrón de habitantes y a estadísticas elaboradas por ministerios o consejerías nos facilita enormemente la consulta y tratamiento de estos datos, no obstante, debemos analizarlos con cierta prevención y reinterpretarlos con una mirada crítica. Un capítulo aparte merece la historia oral, en historia de la educación estos testimonios han ido adquiriendo mayor relieve y han permitido un giro metodológico: las fuentes orales han ido sustituyendo la descripción, escrita en tercera persona por el sujeto investigador, por el relato, narración en primera persona de la experiencia vivida por los sujetos, que se convierten así en los verdaderos protagonistas de una historia colectiva y diversa (Flecha, 2000, 188; 2004, 347).

En fechas recientes ha aumentado considerablemente el número de publicaciones que se han ocupado en recuperar la memoria para reconstruir la historia de la educación, una metodología que:

“Ha supuesto poner en el centro de los procesos de investigación los relatos biográficos y autobiográficos como herramienta y objeto de estudio de lo social. Lo que ha hecho posible este cambio es que, para estas ciencias, los fenómenos sociales comienzan a entenderse como ‘textos’, cuyo valor y significado viene dado prioritariamente por la autointerpretación que los sujetos construyen y relatan en primera persona” (García Lastra, Calvo Salvador y Susinos Rada, 2008, 22-23).

La recogida de estos relatos autobiográficos ha contribuido a recuperar la memoria olvidada de aquellos grupos sociales o personas que han carecido de textos y espacios en la historia de la educación (Nash, 2006, 11).

No es estrictamente necesario conocer la teoría feminista para contribuir a la historia de las mujeres pero es indudable que esta teoría ha incorporado un nuevo paradigma, una nueva clave para dar sentido a la historia:

“En el caso que llegáramos a la conclusión de la necesidad y bondad de la existencia de los paradigmas, la historia de las mujeres sería, en sí misma, un nuevo paradigma, pero no excluyente de otros.” (Cuadra, Lorenzo, Muñoz y Segura, 1997, 84).

En los años ochenta Joan W. Scott (1986) introduce la definición de género fundamentada en “dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1990, 44). La afirmación de que el género es una construcción social, política y cultural que explica las relaciones entre los sexos supuso la ruptura con el determinismo biológico y la teoría de las esferas separadas que impregnaban los discursos anteriores. También para la Gisela Bock “El género, o los sexos, no se refiere a uno o varios fenómenos concretos, sino que alude por el contrario, a un conjunto complejo de relaciones y procesos” (1991, 68). Para ambas historiadoras el género es una construcción que no está condicionada por la biología sino por la coyuntura histórica, fundamentalmente social, económica y política que establecen unas relaciones de dominio entre ambos sexos:

“Hemos aprendido a separar el problema de la diferencia fundada en el género del problema de las jerarquías basadas en él como, por ejemplo, las relaciones de poder entre los hombres y las mujeres. La diferenciación y las jerarquías no van siempre forzosamente unidas y tampoco son idénticas” (Bock, 1991, 60-61).

El género es una construcción sociocultural y ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, éste ha sido redefinido para adaptarse a nuevos contextos sociales y políticos. Desenmascarar, interpretar, identificar, resignificar, redefinir, autodesignar, subvertir y reivindicar, son algunos de los verbos que se utilizan con más frecuencia en este tipo de investigaciones, en las cuales el sujeto investigador pretende desvelar la aparente neutralidad, sin renunciar al rigor del discurso científico.

La evolución del discurso de género se puede recorrer a través de las sucesivas legislaciones sobre educación que afectaban al acceso de las mujeres a la instrucción y a la docencia. El papel social que ejercieron las mujeres dedicadas al magisterio se convierte en un tema capital para entender la evolución profesional de éstas en la enseñanza desde su inicio hasta nuestros días. El acceso de las mujeres a esta profesión y sus posibilidades de promoción dentro del sistema educativo es, incluso hoy, objeto de estudio y de debate (García de León, 2002). Algunos trabajos de investigación histórica vienen a demostrar que las mujeres han tomado la palabra para reclamar una presencia pública más visible en la enseñanza; las más intrépidas contribuyeron a que muchas otras fueran conscientes de la discriminación académica y profesional que padecían, valorasen la aportación social que realizaban con su tarea docente y reclamasen la misma consideración que sus compañeros de profesión, en particular la igualdad salarial y el acceso a todos los grados de enseñanza. Destacan los testimonios de maestras en defensa del ejercicio profesional y la nivelación salarial (Cortada, 2006). Según Pilar Ballarín Domingo, “las maestras, no son las únicas que negocian el papel de género, pero sí son las primeras cuya significación social –imagen colectiva– trasciende el marco de lo privado y nos permite analizar transformaciones significativas.” (1999, 84).

En paralelo a estas reivindicaciones, se produce la incorporación de las mujeres a la enseñanza secundaria y superior, las pioneras que, a partir del Sexenio Revolucionario, acceden a estos estudios como alumnas libres y que, durante el período de la Restauración borbónica, consiguen ingresar en las universidades como estudiantes oficiales tuvieron que vencer no pocas resistencias (Flecha, 1995). El acercamiento a la historia de la educación de las mujeres ha de permitirnos comprender una realidad plural y diversa, por lo que “debemos entender a las mujeres en su relación con los varones y con las otras mujeres” (Ballarín, 1994) y abrir nuevas líneas de investigación que dejen de considerar a las mujeres singulares como excepciones, descontextualizadas de la historia, y a los colectivos o grupos de mujeres como heterodesignados, sumisos y pasivos. A todas luces, parece urgente la introducción de una nueva mirada que no es sólo conveniente sino necesaria para completar nuestra visión de la historia de la educación. A partir de la autodesignación las mujeres podrán adquirir conciencia como sujetos para lograr reconstruir su pasado.

Al introducir la perspectiva de género como categoría de análisis, se invalida la asociación mujer/naturaleza que el discurso del patriarcado moderno había articulado para excluir a las mujeres de la historia, asimismo este nuevo enfoque logra desactivar la se-

paración de las esferas privadas y públicas, a partir de la consideración de que ambos espacios son escenarios políticos, en los cuales se establecen determinadas relaciones de poder. Son fundamentales en este sentido las aportaciones de Geneviève Fraisse en *Musa de la razón* (1989/1991) y *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad* (2001/2003), ambos ensayos nos dan la clave para poder analizar e interpretar de forma crítica los textos fundacionales que se han ido generando a lo largo de la historia contemporánea, en especial inmediatamente después de la Revolución Francesa y durante el siglo XIX, para la exclusión de las mujeres de la democracia. Desde este enfoque de género el análisis de los textos cobra un nuevo sentido y nos da la clave para reinterpretar la historia de las mujeres sin que éstas queden relegadas a un segundo plano, recuperando la memoria del pasado que nos había arrebatado el discurso patriarcal. Consuelo Flecha advierte del peligro del marco de referencia que constituye el género, éste pese a que “ayuda a comprender algunas de las modalidades que caracterizan las visiones del mundo y las relaciones entre hombres y mujeres, también hemos comprobado que sus conclusiones no nos acercan a toda la realidad” (2005, 42-43) puede convertirse en un esquema simplista que conduzca “a generalizar una uniformidad de identidades, de situaciones y de circunstancias poco ajustada a lo real” (2005, 42).

A primera vista, puede resultar paradójico que este tipo de estudios exija parcialidad pero en estas circunstancias y para evitar el sesgo androcéntrico, debemos reconocernos como sujetos investigadores. Es más, en nuestro caso, nuestra subjetividad es tan necesaria como para un fotógrafo establecer el punto de vista, la mirada desde un determinado ángulo. Todas las imágenes tomadas desde diferentes perspectivas nos permitirán conocer de forma más completa la realidad de un pasado que nos pertenece por igual a mujeres y a hombres, a grupos dominantes y a mayorías o minorías sin voz. Las imágenes que obtengamos de esa misma realidad nos permitirán dar mayor profundidad al tema o temas de estudio. Rebecca E. Rosenblum subraya la trascendencia de este nuevo enfoque con una sugerente metáfora:

“La belleza de la visión binocular es la de que, además de ver los dos campos donde cada campo individual se solapa, somos capaces de percibir profundidad en una imagen que de otra manera sería bidimensional y plana. Del mismo modo puede resultar, si se combinan perspectivas epistemológicas, una mayor, más profunda y más rica comprensión del entorno” (1995, 91).

Por lo tanto, es posible y deseable rescatar del olvido todos aquellos testimonios del pasado que permitan reconocernos y recuperar de este modo un legado que debe poner en valor las aportaciones de todas aquellas personas o grupos que han sido silenciados sistemáticamente por el grupo hegemónico, instalado en el poder y que sólo cede al considerar en peligro su propia legitimidad.

Otra cuestión que surge al abordar una investigación de género es el cambio en el lenguaje. La necesidad de coherencia entre forma y fondo no puede mantenerse utilizando un vehículo de expresión marcadamente sexista. Es posible establecer diferencias, en cuanto al uso del lenguaje, entre las investigaciones de género y las que no lo son. Pero lo deseable sería que se evitaran los sesgos sexistas del lenguaje en cualquier tipo de investigación histórica.

Recuperar la memoria colectiva de la historia de la educación de las mujeres permite transitar nuevos espacios, capacitarnos para la autodesignación, construir nuestra propia

identidad, legitimar saberes, dignificar la profesión docente, rescatar genealogías olvidadas, despertar conciencias, resignificar la lucha de las mujeres por la consecución de derechos civiles como el derecho a la educación y al trabajo, la igualdad salarial,... y podríamos continuar. Apuntar los logros e incorporar las aportaciones que hasta hoy se han realizado constituye un acicate para las nuevas generaciones, que deben seguir avanzando porque todavía queda mucho por hacer, mucho recorrido aún para completar la marcha hacia “un camino de y para la justicia” (Flecha, 2000, 188).

Los avances producidos a lo largo de estos últimos años en la democracia paritaria en la esfera política (Ballarín, 2005, 183) han acentuado más, si cabe, los desequilibrios, la escasa representación e incluso la invisibilidad en otros campos o esferas de poder fuera del escenario político, como es en nuestro caso el espacio universitario. No cabe duda de que, durante el último tercio del siglo pasado y al inicio de éste, el progreso en los estudios de género nos permite integrar la contribución de investigaciones sobre la educación de las mujeres en la historia de la educación, sin embargo, todavía debemos vencer ciertas resistencias para lograr la incorporación de estos estudios en el espacio académico (Ballarín, Gallego y Martínez, 1994; Ballarín, 2005).

Nada complacería más a un alumnado universitario, compuesto por una mayoría de mujeres, que poder reconocer y reconocerse en la historia de sus antepasadas, “supone poder mirarse en lo que nos ha precedido para observar, entender y contrastar lo que vivimos en la actualidad” (Flecha, 2007, 28). Rescatar de la memoria colectiva aquellas voces silenciadas y reconciliar minorías y mayorías invisibles con el pasado no es sólo una necesidad de los colectivos implicados sino una cuestión de justicia y equidad históricas. Este tipo de investigaciones no pretende ser un reducto del pensamiento feminista sino un enfoque integrador que considera la población en su conjunto para conseguir visibilizar a las mujeres, éstas han participado de manera activa en el devenir histórico y han contribuido desde siempre con su esfuerzo a la civilización de los pueblos.

Sólo podemos interpretar los acontecimientos históricos si tratamos de darles sentido, debemos acercarnos a las mentalidades de una época determinada a través de los textos y la cultura material, para tratar de comprender que el discurso de género que hoy se trasmite es histórico, fruto de una evolución y que esta memoria del pasado nos permite tomar conciencia de los conflictos de género actuales y de nuestra propia identidad. Es, hoy más que nunca, imprescindible incorporar al currículum oficial de nuestras universidades unos saberes que nos permitan afianzar una mirada crítica y una perspectiva que contribuya al conocimiento más completo de una historia integradora, conciliadora y ¿por qué no? inclusiva.

## Referencias

- Amorós, C. (2005). El feminismo y la tríada de los ideales ilustrados. En *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres* (pp. 457-465). Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer.
- Ballarín Domingo, P. (1994). La educación contemporánea de las mujeres. En J. L. Gue-reña, J. Ruiz Berrio, y A. Tiana Ferrer, *Historia de la educación en la España Contem-*

- poránea. Diez años de investigación* (pp. 173-190). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Ballarín Domingo, P. (1999). Maestras, innovación y cambios. *Arenal*, 1, 191-217.
- Ballarín Domingo, P. (2001). Historiografía reciente. En *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* (pp. 22-31). Madrid: Síntesis.
- Ballarín Domingo, P. (2005). Mujeres en el laberinto de cristal universitario. En I. de Torres Ramírez (Coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres* (pp. 183-194). Madrid: Narcea.
- Ballarín Domingo, P., Gallego Méndez, T. y Martínez Benlloch, I. (1995). El contexto de los Estudios de las Mujeres. Notas sobre Universidad, Feminismo y Democracia en España, 1975-1991. En *Los estudios de las Mujeres en las Universidades españolas, 1975-1991. Libro Blanco* (pp. 14-27). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Birriel Salcedo, M. (2005). A propósito de Clío: miradas feministas. En I. de Torres Ramírez (Coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres* (pp. 49-62). Madrid: Narcea.
- Bock, G., Farge, A., Offen, K. y Nash, M. (1991). Historia de las mujeres, historia del género. *Historia Social*, 9, 52-161.
- Cortada Andreu, E. (2000). El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concesión o logro profesional? *Historia Social*, 38, 35-55.
- Cortada Andreu, E. (2006). Introducción. En *Ser mestra a la Catalunya del segle XIX* (pp. 15-20). Lleida: Pagès.
- Cuadra, C., Lorenzo, J., Muñoz, A. y Segura, C. (1997). Las mujeres y la historia: ciencia y política. En C. Segura Grañó (Ed.), *La historia de las mujeres en el nuevo paradigma de la historia* (pp. 73-91). Madrid: Asociación Cultural Al-Mudayna.
- Flecha García, C. (1995). Instituto, universidad, profesión: un camino difícil para las mujeres. En C. Sanz Rueda (Coord.), *Invisibilidad y presencia. Seminario internacional "Género y trayectoria profesional del profesorado universitario"* (pp. 37-44). Madrid: Comunidad de Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.
- Flecha García, C. (2000). Educació de les dones i feminismes en el segle XX. *Temps d'Educació*, 24, 169-188.
- Flecha García, C. (2004). Historiografía sobre la educación de las mujeres en España. En M. I. del Val Valdivieso, M. Tomás Pérez, M. J. Dueñas Cepeda, y C. de la Rosa Cubo (Coords.), *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica* (pp. 335-353). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Flecha García, C. (2005). La categoría de género en los estudios feministas. En I. de Torres Ramírez (Coord.), *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres* (pp. 33-45). Madrid: Narcea.
- Flecha García, C. (2007). Presentación. Historia y genealogía en la educación de las mujeres. *Historia de la Educación*, 26, 27-37.
- Fraisse, G. (1991). *Musa de la razón*. Madrid: Cátedra.
- Fraisse, G. (2001). *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Madrid: Cátedra.
- García de León, M. A. (2002). *Herederas y heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Madrid: Cátedra.

- García Lastra, M., Calvo Salvador, A. y Susinos Rada, T. (eds.) (2008). La educación de las mujeres en la España contemporánea. Tres historias de vida escolar. En *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp. 21-67). Madrid: Narcea.
- Nash, M. (2006). Pròleg. En E. Cortada, *Ser mestra a la Catalunya del segle XIX* (pp. 11-13). Lleida: Pagès.
- Rosenblum, R. (1995). Epistemología feminista y academia: los beneficios de un eclecticismo bisexual. En C. Sanz Rueda (Coord.), *Invisibilidad y presencia. Seminario internacional "Género y trayectoria profesional del profesorado universitario"* (pp. 89-94). Madrid: Comunidad de Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, 91, 1053-1075.
- Scott, J. W. (1990). El género una categoría útil para el análisis histórico. En M. Nash y J. Amelang (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). València: Alfons el Magnànim.