

# Género, educación e historia: Espacios de exclusión, espacios de resistencia

Gender, Education and History: Spaces of exclusion, spaces of resistance

Victoria Robles Sanjuán

Universidad de Granada

Recibido el 2 de abril de 2003.

Aceptado el 24 de noviembre de 2003.

BIBLID [1134-6396(2002)9:2; 329-351]

## RESUMEN

En cada contexto social, cultural e histórico se han ido construyendo y modificando los rasgos sociales, psíquicos y culturales de mujeres y varones, lo que ha generado todo un conjunto de conflictos de intereses entre aquéllas y éstos. En nuestro análisis, la educación se revela como una herramienta con significado directo sobre las vidas de las mujeres, bien entendida como mecanismo de control, de limitación o de exclusión, bien como mecanismo de liberación y de transgresión. Nos proponemos analizar tres de las formas fundamentales de exclusión educativa, características de la construcción de identidades generizadas y de las limitaciones hacia las mujeres, en diversos países y momentos históricos concretos, en lo que se plantea como un estudio de larga duración, tratando de subrayar las consecuencias sobre sus vidas y cómo ellas eluden sus significados en un ejercicio de liberación, dentro de lo que son otras formas de poder, transformadoras y constitutivas de la sociedad.

**Palabras clave:** Género. Educación. Historia. Exclusión. Poder. Violencia. Resistencia.

## ABSTRACT

In any social and historic process of the kind -and so far we are not aware of anything different- the relations of dependency of women towards men are the best guarantee of the dominance of men over women, following a pattern of sexual division of labor and social inequality. We should talk about conflicts of interest between women and men. In our historic analysis we must understand that education is the main tool by means of which structural violence has a direct influence over women's lives. We must consider it as a mechanism to control, limit, exclude and forget women, with all the consequences it has entailed, as much as it might have been a mechanism of transgression and freedom.

**Key words:** Gender. Education. History. Exclusion. Power. Violence. Resistance.

## SUMARIO

1.—Introducción a la construcción histórica de los espacios educativos como forma específica de exclusión. 2.—Los espacios de exclusión. 2.1.—Educación femenina frente a instrucción masculina. 2.2.—La ciencia y el pensamiento. 2.3.—Los espacios de trabajo femenino. 3.—Los espacios de resistencia. Las mujeres frente al discurso de exclusión educativa como constructoras de nuevas identidades y modelos. 4.—Bibliografía.

*1.—Introducción a la construcción histórica de los espacios educativos como forma específica de exclusión*

Es sabido que los seres humanos han venido desarrollando a lo largo de la historia formas específicas de lo que llamamos cultura. A través de ella han podido expresarse, y también han podido comunicarse e imaginar el sentido de las cosas, de la vida y de las relaciones sociales. En muchas ocasiones, mujeres y hombres han necesitado para el ejercicio de expresiones artísticas o culturales de una formación particular y específica. En algunos casos, varias de estas expresiones tenían como protagonistas sólo a los varones, y en otras, y siempre dependiendo de la comunidad y la época histórica, eran las mujeres las receptoras de tales creaciones y talentos. Estaba en marcha un juego en el que mujeres y hombres jugaban diferentes papeles, con diferentes significados, incluyendo aquellos significados relativos al sentido de ser mujer u hombre.

En cada contexto social, cultural e histórico se han ido construyendo y modificando los rasgos sociales, psíquicos y culturales de mujeres y varones, que es lo que llamamos género. Cada vez va resultando más imprescindible trascender los rasgos que en la literatura y en la sociedad se proclaman como masculinos y femeninos para irnos un poco más lejos, justo al punto en que se definen los sistemas de relaciones entre uno y otro, entre hombres y mujeres, para lo cual pensamos que aún sigue siendo necesaria la especificación de las formas de opresión, ocultamiento y limitación de sus vidas, tanto como de sus capacidades y deseos de invención de otras vidas más acordes con sus deseos y necesidades.

Es bien sabido que la mayoría de las culturas tienen (y tuvieron) visiones dicotómicas del género, y que, también, aunque de manera ocasional, hubo culturas que desarrollaron más de dos o incluso tres o cuatro géneros (WIESNER-HANKS, 2001). En el primer caso solemos hablar de que la dualidad hombre-mujer se ha institucionalizado; con ello nos estamos refiriendo a que, normalmente, estas categorías han aparecido en permanente oposición, en un continuo proceso donde tomaban forma y sufrían cambios. Y en aquellas culturas donde no se ha dicotomizado tanto el género, hallamos que la atribución genérica no está basada en el sexo (biológico), observándose que hombres y mujeres se distinguen entre sí por sus trabajos o sus roles en la comunidad más que por sus sexos. Pero lo que me interesa destacar aquí es que, sea cual sea el modo en que se construye el género, y sean cuales sean sus significados culturales a través de la historia, tanto en unas comunidades como en las otras, tales distinciones y procesos nos permiten “mostrar que el hecho de ocupar ciertas posiciones [de género] comporta relaciones de subordinación y desigualdad social” (IZQUIERDO, 1998, 41).

Es en estos sistemas de relación donde descubrimos que la dimensión femenina está definida principalmente, y en la mayor parte de los grupos

sociales, por la “posición ocupada en la producción de la existencia” (IZQUIERDO, 1998, 50), tanto en las sociedades pre-capitalistas como en las capitalistas, principalmente definida en su formato de cuidadora, madre y esposa, siendo esto lo que determina en última instancia la desigualdad social entre las mujeres y los hombres. No quiero con ello decir que en contextos históricos distintos el género se establezca de manera coherente y consistente, ya que, como advierte Judith Butler, [el género] “se interseca [sic] con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidad discursivamente constituidas” (BUTLER, 2001, 35). Sin embargo, aceptamos que esta oposición binaria femenino/masculino, cuyos marcos y límites, insistimos, no siempre definen o especifican las mismas cosas —hay que subrayar su carácter de variabilidad cultural y temporal—, acaban no obstante por degradar y devaluar todo aquello que connota rasgos, características y cualidades atribuidas a las mujeres.

Por esta razón, que las sociedades se hallen estructuradas en géneros es algo que no nos asombra: hallamos a las que producen y reproducen la vida humana, y hallamos a los que producen y administran los medios que permiten la ampliación de la vida humana o su destrucción. Pero lo que me interesa destacar aquí, antes de nada, es que en todo proceso social e histórico así constituido —y hasta el momento no conocemos otro—, las relaciones de dependencia en las mujeres de los hombres son las que mejor garantizan el dominio de estos últimos sobre ellas, siguiendo un patrón de desigualdad social y de división sexual del trabajo.

Imaginar estas relaciones entre los géneros así organizadas como si se tratase de una balsa de aceite que se desliza al ritmo que marcan los tiempos nos parece que es incurrir en una miopía histórica, en un error de cálculo que nos lleva a deformar las verdaderas relaciones humanas y sus consecuencias. Sería racionalmente más idóneo hablar de conflictos de intereses entre mujeres y hombres, en tanto que seres mediatizados por el sistema sexo-género, conflictos que se originan en una sociedad sexuada que ha asignado papeles diferentes a cada sexo, y que son especialmente agudos cuando éstos no se construyen en un plano de igualdad. En realidad, “estaríamos hablando aquí de violencia estructural de género, derivada de esta jerarquización [que, a su vez,] da lugar a nuevos conflictos” (MIRÓN, en prensa; ver BROCK-UTNE, 1989; también KELLEY y EBLEN, 2002). Para Mirón, la desigual división de papeles de género, aun cuando su validez no sea cuestionada por ninguna de las partes, “ha generado a menudo claras diferencias de necesidades, deseos e intereses”.

De la misma manera que se institucionalizan en las sociedades históricas y contemporáneas las desigualdades entre mujeres y hombres, también cobran carácter de legitimidad las violencias que se derivan de esas desigualdades, sin olvidarnos de las consecuencias de que

determinados grupos usurpen al resto de la comunidad recursos y energías para la satisfacción de sus necesidades, que implican dominio y violencia, real y simbólica, esto es, la negación de la individualidad de las mujeres y (...) la explotación de las mismas en su trabajo y en su capacidad de reproducción. (MUÑOZ, y MARTÍNEZ, 1998, 138-9)

Hablar, por tanto, de específicas formas de socialización del género que resultan más opresivas a las mujeres, por conducir las a una permanente exclusión, es llegar más allá del reconocimiento de la existencia de desigualdades entre las personas: supone reconocer que la educación es un instrumento de control universalmente reconocido y utilizado para reproducir imágenes femeninas sin el menor cambio; y es dirigir la mirada a las múltiples formas de mantenimiento de muchas mujeres en la ignorancia; significa también denunciar la falta de medios adecuados para despertar sus conciencias; implica revisar para quiénes son posibles las vías de acceso a la cultura, al saber, y a qué clase de saberes, de la misma manera que nos obliga a examinar las variadas formas de negación del ingreso de las mujeres al conocimiento. Por todo ello quiero tener presentes estos aspectos en este análisis: por un lado, hay que fijar en este discurso histórico un concepto básico que ampare el efecto de desigualdad educativa entre las personas, y que está en la misma raíz de la sociedad, en sus ideas, símbolos, acciones y pretensiones; me refiero al de violencia estructural. Por otro lado, propongo en este análisis que la educación, entendida como el conjunto de reglas, prácticas, discursos, normas, comportamientos, ideologías y símbolos de la sociedad, sutilmente expuestos a cada persona o personas, normalmente dirigidos a una nueva generación, para que ésta los reproduzca, acomode, rehaga o transforme, es el principal instrumento de incidencia directa sobre las vidas de las mujeres, reconociendo en él un mecanismo de control, de limitación, de exclusión y del olvido de ellas, con todas las consecuencias que ello ha comportado; sin embargo, al mismo tiempo entiendo la educación como un mecanismo de transgresión y libertad para las mujeres. Un acercamiento a sus distintas formas de manifestación obliga necesariamente a plantear estudios de larga duración histórica combinados con un aparato teórico que de sentido al conjunto.

Debemos considerar que los procesos históricos de relación humana constituyen e institucionalizan la subordinación de las mujeres en todos los órdenes de la vida, y sólo a partir del reconocimiento de este hecho llegaremos a entender qué formas, directas o indirectas, históricas o contemporáneas de violencia generan exclusión, y cuáles son las transformaciones y los espacios de creación de las mujeres frente a todo ello. Me adhiero al planteamiento de Birgit Brock-Utne (1989) de que desvelar y desenmascarar los sutiles mecanismos de la violencia estructural y explorar las condiciones de

su eliminación o neutralización es, al menos, tan importante como investigar acerca de la guerra y otras violencias directas. La categoría de violencia estructural tendrá que incluir todos los tipos de represión y de explotación, desde estructuras organizadas y no organizadas, que conducen a formas de vida limitadas, miserables, en las que las potencialidades humanas quedan debilitadas.

Si consideramos la educación como indicábamos párrafos atrás en términos de transmisión de modelos culturales, cuya asimilación está garantizada en las nuevas generaciones, y si estos modelos culturales se presentan sexuados, como así ha venido ocurriendo en la historia, la educación será un modelaje de figuras, idénticas unas a otras, sin el ánimo de transgredir ni una coma del discurso, y sin la posibilidad de replicarlo. Ahí tendremos que desvelar silencios y palabras femeninas a media voz. Pero si la misma acción de la educación fuese potenciadora de autonomía y libertad, estaríamos ante la deconstrucción, o al menos ante su intento, de la estructura que violenta la dignidad y la libertad de media humanidad. En los dos casos, y cito a Pilar Ballarín, a la educación “se le otorga un papel relevante para la comprensión histórica y... de nuestro presente...” (BALLARÍN, 2001, 13), por lo que se hace necesario hacer inteligible el carácter y sentido que cobra la educación en cada momento histórico, porque de ello dependerá el grado de compromiso con la igualdad de las mujeres y los hombres, o muy por el contrario, la intensidad del sometimiento de aquéllas al dominio de éstos.

Sin embargo, no está de más recordar que los esfuerzos por capturar la voz de las mujeres en la historia, por entender sus decisiones y actitudes vitales y las relaciones que éstas han mantenido entre ellas mismas y con los hombres, tienen el propósito de rehabilitarlas como agentes y pacientes en la historia, es decir, como objetos y sujetos de conocimiento y vivencias. Sólo que, como afirma Fina Birulés,

la reconstrucción de la historia de las mujeres no es uno más de los proyectos en los que a menudo, en el ámbito académico, acostumbamos a embarcarnos, sabiendo ya desde el principio lo que encontraremos al final del camino; se trata de una empresa que tiene algo que ver con la posibilidad de decir, de ordenar, la experiencia presente de las mujeres. (BIRULÉS, 1995, 10)

## 2.—*Los espacios de exclusión educativa*

La ausencia de las mujeres en la historia de la educación significa su exclusión improcedente de aquellos ámbitos significativos, tuvieran la definición que tuvieran, como una manifestación de la violencia estructural. Por el

contrario, lo que una historia feminista y, por tanto, lo que una historia de la educación en esos términos debe tener presente es que las mujeres nunca han estado ausentes del campo de acción social, de lo que son “aportaciones constitutivas a la cosa común” (COLLIN, 1995, 158). Las formas elaboradas histórica y socialmente de exclusión femenina significan, por un lado, la falta de poder reconocido de todo cuanto hacen y construyen las mujeres —aún en tiempos donde, por coyunturas, su presencia ha sido imprescindible para garantizar un cierto bienestar social—, y en nuestro análisis, no debemos dejar de mirar, por otro lado, a todo el conjunto de frustraciones, limitaciones, miedos y carencias que se han derivado de unas vidas abocadas al silencio y a la insignificancia. Tales silencios e insignificancias les han sido doblemente impuestas, no sólo en el transcurrir diario de sus vidas, esto es, por el discurso político que las representa, asesora y dirige día a día, sino también por todo el sistema de construcción del discurso histórico e histórico-educativo, es decir, por la historiografía.

No pretendo ignorar que la desmemoria e inadvertencia hacia las acciones de las mujeres han sido también ejercidas hacia otros sectores de la sociedad, y que por tanto son consideraciones que no sólo importan a la historia de las mujeres, sino a la historia en su conjunto, por esta doble amnesia; sin embargo, siguiendo de nuevo a Françoise Collin (1995, 167), “son mas necesarias cuando se trata de las mujeres, cuya minorización política a lo largo del tiempo no es únicamente una proyección a *posteriori* de los historiadores”.

Son numerosas las muestras de que, frente a las múltiples barreras de acceso a formas específicas de educación, surgen formas de eludir reglamentaciones, discursos y prácticas culturales androcéntricas. La práctica de la lectura y la escritura, el acceso al saber y el desarrollo del pensamiento, de la enseñanza, o la apropiación de la palabra significan para las mujeres la evidencia de un poder masculino, siempre defendido y legitimado frente a la desconfianza que provoca la incursión femenina en un campo que se le supone ajeno. Aún así son acciones de las que las mujeres no siempre permanecen apartadas.

Me propongo analizar tres de las formas fundamentales de exclusión, características de la construcción de identidades generizadas y de las limitaciones educativas hacia las mujeres, no sólo en el caso de España, sino también en diversos países europeos a través de momentos históricos concretos. Esta revisión no pretende dar cuenta minuciosa de unas prácticas que llegan mucho más allá de los ámbitos aquí elegidos, pero que, en lo que muestro, ya señalan suficientemente el ejercicio de la violencia patriarcal, que no es más que el patrón de la desigualdad-subordinación al orden establecido y de sus consecuencias sobre la población femenina. En primer lugar, revisaré un tipo de sometimiento institucionalizado para las mujeres, así

como sus consecuencias, a través de dos modelos sociales contrapuestos en la historia de la educación, que generan prácticas de vida diferenciadas y desiguales, y que responden a dos maneras distintas de entender la formación —y las vidas— de mujeres y varones: nos referimos a lo que solemos denominar de forma genérica como *educación femenina*, una educación, a veces considerada doméstica, de modelaje de comportamientos, no siempre formalizada y altamente devaluada, frente a lo que también de manera general expresamos como *la instrucción masculina*, aquella educación considerada institucional o acorde con la norma social vigente, de límites difusos, pero reconocida por las sucesivas instancias representativas del poder social.

En segundo lugar, revisaré brevemente cuál es el ámbito cultural prohibido por antonomasia a las mujeres: hablamos de *la ciencia y el pensamiento*, en cualquiera de sus disciplinas y ámbitos científicos, tratando de ofrecer los argumentos que justifican tal prohibición.

Finalmente, y en tercer lugar, si toda forma educativa conduce (o al menos lo intenta) a las mujeres directamente al hogar y a los quehaceres domésticos, difícilmente han podido ni soñar con otros espacios de trabajo más allá de los *espacios de trabajo femenino*. El mismo proceso de análisis me obliga a adoptar algunos conceptos que delatan perfectamente el tipo de prácticas de control hacia la educación de las mujeres, como son: la prohibición, la restricción, la limitación, como prácticas de sometimiento y obediencia, y frente a un efecto no deseado de dichas prácticas: la censura y el castigo.

## 2.1.—Educación femenina frente a instrucción masculina

Desvelar las formas o modelos de educación promovidos a lo largo de la historia supone llevar a cabo, por un lado, el estudio de las condiciones en que se dan, se construyen o mutan, llegando hasta las mismas instancias que los definen, mantienen, institucionalizan y consolidan. También conlleva, por otro lado, reconstruir sus procesos de adecuación y adaptación a cada uno de los grupos sociales, porque para cada clase social existe un discurso, una mecánica distinta de modelaje e implantación, unas instituciones, unos espacios y unos tiempos, al igual que unos lenguajes e instrumentos. Diríamos que, en función de la lógica interna de cada clase social, el por qué existe, para quién o para qué, la educación ha servido de instrumento privilegiado de socialización, de esa inculcación del sentido de la vida, medido y recortado a la imagen de sus necesidades y deberes específicos, a la vez que la propia educación ha podido llegar a conferir determinado status social.

Los ejemplos los hallamos en la historia de múltiples maneras. Mientras que en el medievo los artesanos se socializaban en la misma comunidad de

pertenencia, en el lugar de trabajo al que llamaban corporación o gremio, a través de un aprendizaje que implicaba un sistema de transmisión jerarquizada de saberes, las formas medievales de educación de las clases populares, de los campesinos y campesinas, también necesitaban del concurso de la comunidad, y consistían en los procesos de socialización desarrollados por los normales modos de vida y producción —vinculados sobre todo al campo—, mayormente centrados en la observación, imitación y aprendizaje de unas reglas y capacidades básicas operativas. Pocos siglos más tarde, en la España de principios del XVII, cuando ya se vislumbra una política educativa totalizadora, las clases populares adquirieron un significado distinto, siendo consideradas entonces meras ignorantes, dentro de un proceso de descalificación de cualquier transmisión de saberes que supusiera aprendizaje comunitario. Igual suerte corrieron las formas de transmisión de las clases artesanas, despreciadas en aquel momento por su carácter manual y desbancadas por un único saber que no será ya el resultado de un trabajo cooperativo entre maestros y aprendices, sino del maestro en posesión de la verdad, verdadero dominio frente a los saberes dominados (SANTONI, 2001; VARELA, 1984). La idea que emergía en todas estas mutaciones educativas es la de una nueva infancia, a la que había que proteger y modelar. Y si nos remontamos a nuestra Historia Antigua, también hallaremos formas de educación diferentes, jerarquizadas socialmente en función del poder que se concede a algunas de ellas. Pese a que las sociedades del Próximo Oriente eran básicamente agrícolas, los Estados asumen cada vez más el funcionamiento e intercambio de un comercio en alza, de las actividades profesionales y de las normas que las rigen. La escritura se convertía de este modo en una herramienta útil para su funcionamiento, cuya finalidad sería fundamentalmente administrativa. La figura del escriba es un buen ejemplo de aquellas personas poseedoras en exclusiva de la cultura más necesaria para todo el proceso de administración y contabilidad, esencial en el comercio: la cultura escrita, por lo que no ha de extrañarnos que ese grupo apareciera, desde el punto de vista político y social, como superior (PÉREZ-LARGACHA, 2002).

Sin embargo, en las formas específicas que la educación ha ido tomando en la historia, hay elementos comunes a todas ellas que han adoptado rasgos diferenciales en función del sexo, es decir, que todas ellas se han orientado y manifestado de manera diferente según una prioridad común en toda la historia, más allá de la clase social, el status o la edad: el hecho biológico diferencial de ser hombre o ser mujer. En el caso de las mujeres, la educación o las formas de educación que han ido apareciendo para ellas en las distintas épocas connotan dos variables específicas: se asume todo un conjunto de rasgos y caracteres basándose en la función específica de las mujeres para la sociedad, unos roles definidos según cada contexto social que les han sido atribuidos históricamente y que han condicionado de manera directa e inme-



diata su educación. Esto, lo repito una vez más, es lo que llamamos género. Lo segundo se refiere a la utilización de la educación como herramienta de moldeado del carácter femenino para mejor servicio a la comunidad, lo que ha exigido todo un despliegue de prácticas de demarcación de funciones, marginación, limitación y prohibición que impedirán su contaminación con las formas educativas dirigidas a los varones, y en cuya trastienda se halla el deseo de vigilar cautelosamente las ideas de las que las mujeres deben aprehenderse y la transmisión de los saberes femeninos. Lo veremos más claro a través de varios ejemplos históricos.

Pese a que las fuentes indican la existencia de mujeres alfabetizadas en la Grecia antigua, la historiadora Susan Cole (1981) reconoce que, dentro de la evidencia de que la alfabetización no era un hecho ni mucho menos generalizado en la Antigüedad, las mujeres fueron las menos alfabetizadas. Podríamos pensar que las mismas razones que sirven para explicar la limitación de esta práctica cultural en el mundo antiguo podrían asimismo justificar el que las mujeres permanecieran casi ajenas al mundo de la escritura y la lectura. Sin embargo, son numerosas las fuentes que muestran el interés de ellas por ir más allá de la escritura sencilla de sus propios nombres, entonces considerado el nivel medio de escritura, interés que se extendía a la escritura de la poesía, el arte, la filosofía y la enseñanza; pero muy pocas las fuentes que referencian la existencia de una práctica regular de enseñanza de la lectura y escritura para las niñas (como sí aparece en los niños), y muchas, sin embargo, las declaraciones de negación y limitación de un curriculum igual al de los varones (léanse, por ejemplo, a Teofrasto o a Aristóteles), y del tránsito del espacio público de formación para varones al exclusivo espacio privado para ellas (léase a Jenofonte). Interpuestas y concretadas las barreras y los espacios de su educación, las mujeres del mundo antiguo fueron dominadoras del espacio familiar, doméstico y privado, a través de unas enseñanzas domésticas consistentes en tejer, hilar, confeccionar vestidos, bordar, y ofrecer una educación básica —que en algunos casos podía incluir el aprendizaje de la lectura y escritura— a sus hijas e hijos, ayudadas por las esclavas y nodrizas de la casa. Se puede ver, recordemos que siempre dependiendo de la clase social y de la época, que en ocasiones se les enseñaba versos, cantos, danzas y música (FLORES SANTAMARÍA, 1986). Y hasta ahí llegaban sus posibilidades instructivas. Su educación era todo lo limitada que su función en la sociedad exigía, y las mujeres, carentes de derechos civiles, verían así ligada su función social a la reproducción de la ciudadanía.

Las respuestas a este hecho nos las da el establecimiento de una sutil red ideológica de construcciones contrapuestas de características y cualidades para las niñas y niños. Para Cándida Martínez, en el mundo antiguo la naturaleza o la divinidad a través de la propia naturaleza habrían dispuesto de antemano las características del ser mujer o varón, de lo que se deducían

facultades distintas para distintos aspectos de la vida socio-cultural, familiar, política o económica. Y de esta división natural se deducía, igualmente, la jerarquización de las mismas. Así, las mujeres serían alejadas, por naturaleza, del mundo del saber, del poder y de la polis: “sólo formalmente expresadas en los discursos masculinos que fijan las características de su ser y aquellas gracias y virtudes que deben adornarlas. Como cercanas a la naturaleza que están, su comportamiento debe ser controlado por aquellos que poseen el logos para que su naturaleza no se desborde” (MARTÍNEZ y MUÑOZ, 1998, 141; ver MARTÍNEZ, 1995). Y en caso de que se desborde, el castigo contra las mujeres aparecería como un mecanismo corrector necesario para encauzar sus actitudes y su educación: “estos castigos no sólo conviene aplicarlos, sino que de hecho los aplican los maestros a los pupilos y los maridos a sus esposas...” (Curcio Rufo, *Alejandro*, 8, 8,3-4, en MARTÍNEZ y MUÑOZ, 1998).

Los ejemplos que nos llegan del medievo español tampoco nos presentan situaciones muy distintas a las mencionadas. El concepto de educación referido al medievo vino a ser, en términos muy amplios, como un ascenso en el conocimiento, un ascenso que es progresivo y del que no pueden eludirse fases en el logro del nivel superior (CUADRA, MUÑOZ, GRAÑA, SEGURA, 1994). Este ascenso se modula a partir del aprendizaje de una serie de comportamientos, ocupaciones y gestos que posibilitaban la pertenencia a la sociedad dominante.

Se puede entender en términos globales la educación en el medievo cristiano como una actividad de moldeamiento del carácter, a través del aprendizaje de unos principios, religiosos y laicos (CUADRA, MUÑOZ, GRAÑA, SEGURA, 1994). Se trata de un tipo de educación dirigido a las hijas de las clases altas, una educación normalmente dirigida en monasterios o en el ámbito privado. A medida que se desciende en la escala social, la educación se iba entendiendo de forma más práctica y circunscrita al ámbito doméstico. La actividad dirigida a las mujeres nobles y burguesas adquirió connotaciones e intensidades diferentes para las mujeres: connotaciones distintas porque el conjunto de saberes ahí incluidos no serían los mismos ni estarían disponibles del mismo modo para ellas que para ellos; la educación de las mujeres hay que entenderla ahí como un instrumento de ordenación social (GRAÑA, 1994 y 2002), que modela sus caracteres y fomenta sus virtudes, consistente en un conjunto de prácticas empíricas: tareas domésticas, hábitos como el de la sencillez en el vestir, el silencio y la prohibición de la risa que las doncellas aprenden desde pequeñas. Era un conocimiento meramente receptivo. El siguiente escalón conducía a las primeras formas de instrucción, y ahí se presentaban ya las primeras restricciones, por cuanto suponía el acceso a la lectura o la cultura escrita, lo que ya indicaba un conocimiento teórico pocas veces recomendado por no considerarse necesario

para ellas, salvo con fines religiosos. Intensidades diferentes porque fueron numerosas y contundentes las barreras que las mujeres tuvieron que atravesar para llegar al nivel de instrucción más alto, estrechamente ligado a la razón y la inteligencia, sólo reservado a la creación de pensamiento, es decir, a todo aquello considerado propio de varones, y de lo que quedan aquéllas marginadas por percibirse ajeno a sus capacidades y funciones sociales, y por el temor al pensamiento propio. El ejercicio libre de la lectura y escritura, como sabemos, podría ser peligroso para ellas, en caso de acceder a obras poco edificantes.

Es palpable, por ejemplo, el miedo a la desviación de las conductas femeninas, en lo cultural y familiar, expresado ya en San Pablo, que sanciona así con sus apreciaciones cristianas lo que a ellas les incumbe como fémias: “Las mujeres escuchen en silencio con entera sumisión. Pues no permito hacer a la mujer de doctora ni tomar autoridad sobre el marido” (*I Timoteo*, 2,11).

Con Pablo se evidencia la intención de sometimiento de las mujeres en esa relación dual silencio-sumisión, y autoridad-desautorización, probablemente invocado por el clamor de unas voces nada sumisas, y los intentos de búsqueda de la autoridad femenina a través del conocimiento.

Los siglos XVIII y XIX trajeron para muchos países de Europa cambios significativos en la educación de las mujeres, derivados de todo un conjunto de procesos sociales: la industrialización, la incorporación lenta de las mujeres al trabajo asalariado, los avances en la comunicación, las exigencias de los Estados en la producción de ciudadanos y la utilidad de las mujeres en sus planes de formación social. Fue a partir de la Ilustración cuando los modelos educativos previstos institucionalmente para hombres y mujeres adquirieron peculiaridades diferenciadoras, justo en el momento en que las mujeres habían comenzado en países como Inglaterra y Francia a reivindicar su derecho a una instrucción (leer, escribir, contar) aunque, eso sí, sin poner en tela de juicio su función en la sociedad (familiar y doméstica). Este hecho abrió no obstante la posibilidad de acceso de muchas mujeres a una nueva cultura.

Tendremos que llegar al siglo XIX español para ver cómo el Estado institucionaliza las formas de educación e instrucción a través de la escuela obligatoria. ¿Dónde quedan aquí las mujeres? Pilar Ballarín desvela que en ese contexto histórico, “la educación de las mujeres no fue más que una consecuencia del interés de los estados benefactores por instruir a todos los ciudadanos varones, ya que la ignorancia de las futuras madres en nada contribuiría a la buena educación del nuevo ciudadano” (BALLARÍN, 2001, 40). Y como procede en estos casos, su mismo fin utilitarista impuso los límites en los que esa educación debía quedar enmarcada, ahora sí desde el tránsito de lo estrictamente privado y doméstico al ámbito legitimado de lo público, a saber: nociones elementales de lectura y escritura, trabajos domés-

ticos, preceptos y normas morales, elementos básicos sobre botánica, zoolo-gía e higiene, y sobre todo ello, las labores propias del sexo (doctrina cristiana, coser y bordar), lo que nos presenta un modelo pedagógico que para Ballarín se destaca en el “hacer”, en el “servir y contribuir de manera abnegada y gratuita a la felicidad de los otros”. Una educación dirigida, dirá, al corazón, a la formación del alma, lejos de la instrucción, vinculada a la razón y el saber.

Miguel de Unamuno, escritor y filósofo muy reconocido del siglo XIX-XX, recalca en su *Amor y Pedagogía* la consabida biologización de la mujer, señalando que ésta es “naturaleza, inconsciencia, materia e instinto”, quedando reservadas para el hombre la “reflexión” y la “conciencia”. No hacía más que reiterar una convicción profundamente arraigada en el ideal tradicional y para la que se había fijado, por aquel entonces, los elementos educativos que mejor harían cumplir su misión, como nos hace ver Pilar Pascual: ser

respetuosa hija, amable esposa, madre previsora y prudente ama de casa... Hoy se comprende que la mujer puede y debe instruirse, cultivando las facultades de que acabo de hablar, sin perjuicio de ocuparse en el gobierno de la casa, lo cual ejecutará con tanto mayor acierto cuanto sea menos ignorante. (PASCUAL DE SANJUÁN, 1881, 218)

Resignación, sometimiento, control de las pasiones, silencio, abnegación, respeto a la autoridad, renuncia, formaban parte de todo un complejo modelo pedagógico que conduce el carácter femenino y reduce y subordina los niveles de satisfacción personal en favor de la satisfacción ajena, al tiempo que aparta a las mujeres de todo intento de inquietud intelectual y, no digamos, de ejercicio de libertad y autonomía. Frente a este discurso tan aparentemente ineludible hubo no pocas denuncias que ponían en tela de juicio la supuesta irracionalidad de las mujeres, argumentando que la base de la inferioridad de aquéllas residía precisamente en su falta de instrucción. Nos quedamos aquí con la intelectual y abogada Concepción Arenal (1974, 60-90), que se pronunció contra el sistema diciendo:

A esta inmensa desdicha de la mujer contribuyen eficazmente la falta de educación y la imposibilidad en que muchas veces se halla de ganar honradamente su subsistencia, por no poder ejercer ninguna profesión ni oficio lucrativo...

Hay mujeres que se quejan del matrimonio, atribuyendo a la institución que más las favorece los males que vienen de otra parte. No hay contrato que establezca igualdad ni deberes mutuos entre dos seres, uno de los que se cree más perfecto que el otro. El mal no está, pues, en el matrimonio, que favorece mucho a la mujer, dadas sus condiciones, sino en la desventaja con

que va a él, siendo inferior en la opinión y en la realidad, porque inferior es su inteligencia no cultivada...

Bajo cualquier aspecto que se considere la vida de la mujer, se ve la necesidad de educarla y las tristes consecuencia de que no se eduque. (ARENAL, 1974, 60-90)

## 2.2.—La ciencia y el pensamiento

Contra viento y marea, hubo unas generaciones de mujeres que empezaron a basar su proyecto vital en el saber, en un género dado de saber, el validado por los títulos, y en adquirirlo aunque estuvieran siendo disuadidas de ello y aunque no supieran muy bien cómo y cuándo lo iban a poder utilizar. Ese saber se convirtió en el primer fundamento desde el que tratar de edificar un yo autónomo, era la condición de posibilidad de ese yo autónomo, aunque no pudiera todavía concretarse. (VALCÁRCCEL, 2000, 92).

Si quisiéramos revisar en la actualidad cuántas generaciones de mujeres españolas han accedido, sin trabas formales ni demasiadas presiones culturales, a los estudios superiores, a la ciencia, al pensamiento, al saber, en definitiva, podríamos partir del preciso instante que la filósofa Amelia Valcárcel, de forma autobiográfica, está relatando en el párrafo anterior cuándo se empieza a manifestar el deseo de lograr algo de lo que no se sabe mucho: el ejercicio de la independencia personal y la libertad, frente a un horizonte indeterminado aún, pero imborrable ya en la mente y los deseos de aquellas generaciones de mujeres de los años sesenta. El deseo personal de independencia aquí va íntimamente ligado a la inquietud por saber más, por llegar a otros saberes distintos de un currículo femenino limitado, sesgado, y pobre, único resorte educativo consentido por la dictadura franquista de entonces.

El acceso a las universidades, al saber institucionalizado, no llegó fácilmente para las mujeres; las reivindicaciones de las feministas por una mayor instrucción que habían comenzado a dar sus primeros pasos en la segunda mitad del siglo XIX entran definitivamente en una nueva fase un siglo después, cuando, en muchos países, como fue el caso de la Alemania Occidental, se hizo entre las mujeres propaganda a favor de los estudios universitarios (BOCK, 2001, 292); la idea era aportar a un país entonces con una tasa masculina de alfabetización cercana al 70% una mayor cultura para las mujeres. En países como España, una Real Orden de 1910 reconoció por vez primera en la historia de la educación de este país el derecho de las mujeres a acceder libremente a las universidades y al reconocimiento del título que estudien. Ya no tendrían que pedir los permisos preceptivos ni a sus familiares ni a las autoridades académicas. Incluso desde 1870, la profesora Flecha (1997) ha documentado los avatares de las primeras universitarias que, para

entonces, habían completado los primeros tramos de la educación, no sin sortear previamente mecanismos socioculturales y jurídicos de todo tipo, basados muchas veces en discursos que anatematizaban la suerte de aquellas que se obstinaban en abandonar su natural espacio en la vida.

Frente a lo ineludible de la escolarización de las mujeres a lo largo del siglo XIX europeo, de no mantenerlas por más tiempo apartadas de toda expresión de cultura letrada, se aceptó como un mal menor el que accedieran a esa educación doméstica que, a la postre, cumpliría el objetivo de domesticar niñas, para que fueran buenas mujeres, madres y esposas, dulces y cariñosas, pero nunca sabias. Y los límites que se le imprimieron a esa educación moralizante fueron los que fijaron finalmente qué educación ofrecerles. Sin embargo, lo que ya se estaba convirtiendo en una carrera inevitable hacia nuevas formas de aprender y de saber, topará con nuevas prohibiciones que frenará el ímpetu de llegar más lejos en los espacios del saber. ¿Saber, para qué?

Ciencia —como construcción de conocimiento, sea cual sea éste, dentro de una práctica reconocida académica y socialmente—, y mujeres han sido siempre algo contradictorio, o peor aún, algo opuesto, y la naturaleza se ha encargado de recordarlo siempre que la ideología lo ha considerado necesario. Digamos que, si en los últimos tres siglos de educación española hubo debate en torno a la educación de las mujeres, éste no perdió de vista el nivel y la forma en que debía establecerse: bien fuera instrumentalizando la educación como moldeadora de mentes y conductas aristocráticas, o con el fin de realizar sujetos dóciles y útiles entre las clases populares en la Ilustración (BOLUFER, 1998); bien fuera como instrumento de utilidad y regeneración social para mejor servicio al Estado, entrado ya el siglo XIX (BALLARÍN, 2001), siempre hubo cautela a la hora de fijar contenidos, reformulando, cuando hiciera falta, lo innato o natural en las mujeres, y por tanto, convirtiendo la educación superior en lo que “naturalmente” ellas no podrían aprehender.

Mónica Bolufer destaca que en el siglo XVIII español, se crearon figuras satíricas contra las mujeres que mostraban en público su erudición, llamándolas “bachilleras”, “orgullosas literatas” o “doctoras”, cuyo atrevimiento femenino llegaba a amenazar el dominio que los hombres ejercían sobre la cultura. Porque una cosa era ser sabia, y otra muy distinta era mostrarlo, enorgullecerse de ello. Como sucede en todos los casos donde la transgresión es una evidencia más que un deseo, se alzarán no sólo términos, sino voces que recuerden a las mujeres su “estar” en el mundo. Y es que en estos procesos de estigmatización de “las que saben más de lo que deben”, pervivían la censura a la usurpación de lo que era “lo propio del contrario”, y también el supuesto miedo a la pérdida de lo innato y típico del *bello sexo*, que no era más que el miedo a que las mujeres olvidaran su cometido en la vida, una vida que estaba bien como estaba.

Mujeres cultas ha habido siempre, en cualquier época histórica. Mujeres sabias, que bordearon y traspasaron los límites del conocimiento permitido también las hemos hallado innumerables veces. Muchos son los ejemplos que la historia revisada nos ofrece hoy en día: Aspasia, Hipatia, Safo de Lesbos, Hildegarda de Bingen, Teresa de Cartagena, Christine de Pizan, Marie de Gournay, Mary Wollstoncraft, Josefa Amar, Emilia Pardo Bazán, Concepción Arenal, María de Maeztu, Simone de Beauvoir y muchas, muchas otras. Pero lo inusual de sus vidas, de sus conocimientos, y lo que debieron hacer para llegar, siempre se vio acompañado de la prohibición y la limitación, de barreras infranqueables que, desgraciadamente para muchas, supusieron el final de un deseo, y para muchas otras, un deseo bajo sospecha, en permanente vigilancia, pero al fin un deseo realizado. Conviene recordar el origen social privilegiado de la mayoría de estas mujeres que expusieron y pudieron hacer ejercicio de su pensamiento, porque así podremos comprender mejor la existencia en determinados momentos de ciertos niveles de tolerancia o, incluso a veces, indiferencia hacia el desarrollo intelectual de las mujeres. Aún así, nos hacemos cargo de la idea de la generalidad en todas las mujeres de formas específicas de liberación, de interpretación y adecuación vital de la norma social vigente y de su denuncia, servidas de los recursos disponibles y de las necesidades que les fueron propios.

Cuando las mujeres traspasan la barrera de lo proscrito surgen de inmediato fórmulas, espacios, normas y reglas para encauzar, dirigir o frenar sus talentos adquiridos y la posibilidad de su ejercicio posterior. Cuando alguna reticencia queda disuelta, una nueva prevención aparece, estabilizando así el fino equilibrio entre lo permitido y lo prohibido en la educación de las mujeres. Porque el acceso al saber, a la ciencia y al pensamiento ha sido algo bien conocido por los varones, y estos han sabido de algunas de las consecuencias o efectos sociales de tal empresa: el discernimiento, la emancipación, es decir, la ruptura de una falsa complementariedad que en definitiva consiste en el sometimiento de las mujeres para seguir bajo la dominación masculina. Buen ejemplo de ello lo tenemos en el proyecto humanista del siglo XV, a partir del cual podríamos caer en la ensoñación de pensar que defendió una educación de *relativa igualdad entre hombres y mujeres*, ya que, como han puesto de manifiesto algunos estudios, algunas hijas de familias privilegiadas (Christine de Pizan, Teresa de Cartagena o Laura Cereta, entre otras) fueron instruidas en los *studia humanitatis* (trivium y quadrivium) al igual que lo fueron sus hermanos. Pero, si bien el grado de instrucción que recibieron fue inusualmente elevado, su formación permaneció en los márgenes de las instituciones que regulaban el conocimiento, a saber: las universidades. Y tampoco la permisividad de su instrucción superior permitió que accedieran a estudios como los de la lógica o la retórica, que para los humanistas era “el puente que establecía la comunicación entre

el mundo de los sabios y el de los legos” (CABRÉ, 1996, 81). ¿En qué quedaba circunscrito, pues, el programa humanista al que las mujeres de clases altas podrían acceder? Veámoslo a través de las palabras del humanista Leonardo Bruni.

¿Para qué cansar a una mujer con las... mil dificultades del arte de la retórica, si ella nunca tendrá un foro? Y realmente, la actuación artificial... que llamamos “pronunciatio” —aquella que Demóstenes colocó primera, segunda y tercera, tan grande era su importancia— al ser esencial para los actores, no tiene que ser realizada por las mujeres bajo ningún concepto. Porque si una mujer mueve sus brazos mientras habla, o incrementa el volumen de su voz con gran intensidad, aparecerá como amenazantemente insensata y necesitada de constrictión. Estas cuestiones pertenecen a los hombres; como la guerra, las batallas, las confrontaciones y las controversias. Una mujer no estudiará pues para hablar en contra o a favor de testimonios, a favor o en contra de la tortura, a favor o en contra de la voz común, ni se ocupará de los “loci comunes”, ni dedicará su atención a preguntas y dilemas ni a las respuestas ingeniosas; ella dejará, finalmente, la dureza pública del ámbito público a los hombres. (Bruni, 1405, en CABRÉ, 1996, 81-82)

En definitiva, tal como aclara la historiadora Margarita Ortega (1994), se trata de vincular el mundo de los afectos y sentimientos como el espacio natural por antonomasia de las mujeres, y que ellas, tras asumirlos, los utilizan para hacer expresión pública de sus experiencias de vida, con los suyos y con la sociedad.

En toda esta cuestión subyacía la idea del para qué la erudición, del escaso servicio que podría ésta prestar a las mujeres, distrayéndolas en su caso de las responsabilidades domésticas y familiares para las que estaban destinadas, y como consecuencia, lo que se pone de manifiesto es un control del acceso femenino a los niveles de racionalización, y aquí es donde encontramos el siguiente escollo: la educación, sí, pero para el ejercicio de determinados trabajos, para el desempeño de unas funciones sociales establecidas y marcadas o, en su caso, para el ejercicio de algunas profesiones. Esto es lo que veremos a continuación.

### 2.3—Espacios de trabajo femenino

El orden social basado en el sexo que rige el funcionamiento de la sociedad marca las diferenciaciones y cribas dentro del mundo de la educación, sea al nivel que sea. Esto lo hemos visto a lo largo de este discurso. Pero es la lógica de la división del trabajo en función del sexo la que no



escapa tampoco a la distribución de los espacios de trabajo de las mujeres, ni a la conexión entre el nivel y tipo de formación y el consiguiente acceso a la actividad profesional. Para explicarnos, en la historia ha existido una asignación de tareas diferentes a cada sexo, con la consiguiente prohibición a cada uno de la realización de las tareas del contrario. Esto ha condicionado no sólo formas específicas de educación e instrucción para ambos sexos, sino formas de trabajo diferenciadas en función de los sexos. Y la conexión entre una cosa y la otra, es decir, el vínculo que se establece entre educación y trabajo forma parte de lo mismo: de un sistema asimétrico entre hombres y mujeres en el cual se priman las funciones reproductoras de éstas (al inicio lo decíamos) y se controla su inserción en determinados ámbitos de producción.

De acuerdo con Celia Amorós, la llamada división sexual del trabajo ha tenido en las distintas sociedades sentidos diferentes del que cobra con el sistema capitalista. En las sociedades primitivas, la división social del trabajo ha cumplido directamente funciones reproductivas relacionadas con la propia subsistencia de los grupos familiares tanto como con la reproducción del grupo social, en una forma de organización social en la cual la producción social y la reproducción familiar están unidas. Con la entrada del sistema capitalista,

es la propia división sexual del trabajo la que confina a la mujer, no en una zona específica de la producción, sino en el campo de la reproducción: es decir, al mismo tiempo que inserta a la mujer en la estructura de la familia, se asigna como "trabajo" la reproducción de la propia familia", reproducción que hemos de entender aquí como "procreación de la especie, reproducción de la fuerza del trabajo, reproducción del status del varón o de las condiciones de la vida emocional y afectiva. (AMORÓS, 1991, 249)

Relegadas las mujeres al ámbito familiar, como espacio que circunscribe todas esas ocupaciones de producción y reproducción de la vida humana, de sus cuidados, atenciones y educación, su incursión en el mundo de la producción al margen del trabajo doméstico, por fuerza, ha tenido que ser parcial, cuando no prohibida.

De cultura familiar y doméstica han estado impregnados los modelos educativos para las niñas, las escuelas públicas y privadas y la sociedad en general, una cultura basada en el trabajo gratuito de las mujeres en los entornos que marca la familia, eje de todo el sistema patriarcal y, por supuesto, del sistema capitalista. Y ha sido esta demarcación ideológica y física del trabajo femenino en los límites del hogar producto a la vez que consecuencia de la falta de instrucción de las mujeres. No me resisto aquí a recordar que este asunto ya fue motivo de denuncia de una de las más preclaras feministas del XVIII, Mary Wollstonecraft, cuando, enfrentada a una sociedad inglesa ilustrada que defendía el racionalismo con la misma claridad que separaba a

las mujeres de su sola posibilidad, supo ser impertinente y desenmascarar las paradojas de la ideología liberal:

Al sostener los derechos por los que las mujeres deben luchar en común con los hombres, no he intentado atenuar sus faltas, sino probar que eran la consecuencia natural de su educación y su posición en la sociedad. Si es así, es razonable suponer que su carácter cambiará y se corregirán sus vicios cuando se las permita ser libres en sentido físico, moral y civil. (WOLLSTONECRAFT, 1994, 394)

Y que, un siglo más tarde, la intelectual española Concepción Arenal, repetía en parecidos términos reivindicativos: “Consecuencia de ella (de la ignorancia) es oponerse a que las mujeres se instruyan, pretendiendo al mismo tiempo que no salgan a trabajar fuera de casa, porque debe notarse que las desean más *caseras* los mismos que las quieren más *ignorantes*” (ARENAL, 1974, 88).

No nos podemos olvidar, una vez más insisto en ello, de que, dependiendo de la clase social de cada una, el establecimiento del discurso ideológico de la domesticidad puede variar, como pueden variar sus estrategias de implantación. Si, por ejemplo, entendemos que del grado de instrucción recibido dependerán las posibilidades de empleo, no podemos obviar que aquí nos estaremos refiriendo a aquellas mujeres de clases medias que pueden tener opciones, por pequeñas que sean, de acceso a la instrucción. Para ellas seguramente, la llamada política familiarista se deja sentir a través del sistema escolar, pero también en el tipo de estudios superiores elegidos y en los niveles de formación recibidos, en el grado de compromiso y ambición en la búsqueda de un puesto de trabajo y en el tipo de puesto de trabajo que ocuparán. Veamos algunos ejemplos. En los estudios de Rose-Marie Lagrave sobre la correlación educación/trabajo en la Europa del siglo XX, se apunta que, en las primeras décadas de siglo,

todo el sistema escolar estimula(ba) a las muchachas a limitar sus ambiciones intelectuales al terminar los estudios secundarios. Paralelamente, se inculca(ba) a las niñas las disposiciones apropiadas a su dedicación a los oficios femeninos de servicio a los demás. (LAGRAVE, 2001, 472)

Así y todo, la evolución de la tasa de escolarización por grados en toda Europa irá creciendo década a década, sólo que las mujeres tuvieron que enfrentarse a nuevas formas de discriminación: fueron relegadas a puestos de trabajo cada vez más feminizados, devaluados y de nivel jerárquico más bajo. De la misma manera, la influencia de la ideología doméstica hizo que las mujeres, incluso salvados los obstáculos del saber, se autoeliminaren de la entrada al mundo laboral, pues, insiste la autora, “la ideología familiarista las

mueve a buscar un compromiso entre mujer erudita y mujer del hogar, con lo que rebajan el listón de sus ambiciones para conformarse con el ideal burgués de la época...” (LAGRAVE, 2001, 474).

Y cuando las mujeres lograban su inclusión en ámbitos laborales tradicionalmente masculinos, el problema del desfase entre varones y mujeres no se presentaba necesariamente en la profesión misma, sino en la jerarquía que la estructura. La discriminación de que son objeto las mujeres en los distintos niveles o cuadros de la jerarquía laboral es doble: por un lado vemos que, para ellas, las posibilidades de llegada a los niveles superiores van disminuyendo a medida que aumenta el grado de responsabilidad, promoción, autoridad o reconocimiento. Las reticencias a la promoción de las mujeres es muy fuerte; por otro lado, superadas ya estas barreras, es posible que las mujeres no tengan las mismas responsabilidades que los varones en el mismo puesto de trabajo, o que las expectativas hacia ellas sean distintas y, por tanto, el reconocimiento de su trabajo.

Pero el sistema patriarcal tiene también sus cauces para transmitir su ideología doméstica, aún para quienes no han tenido opciones de acceder a niveles y grados de escolarización, como ha sido el caso de las clases populares. El arraigo de unas formas de vida, costumbres y mentalidades diferentes es el motivo de la persistencia del analfabetismo femenino en estas clases sociales en la España del XIX. Será aquí “la transmisión oral el instrumento por antonomasia de inculcación ideológica, y el elemento fundamental de adoctrinamiento y el aprendizaje” (BALLARÍN, 2001, 62). Si, por un lado, la sociedad española decimonónica era eminentemente agrícola, también había mujeres que se concentraban en algunos tipos de fábricas y manufacturas (cigarreras, costureras, encajeras, hilanderas, calceteras, bordadoras, tejedoras, planchadoras, modistas, sastras, amas de cría, cría de animales, recolección, preparación de alimentos). Este tipo de trabajos, no obstante, entraba dentro de lo que se consideraba idóneo para la moral cristiana.

Resulta asimismo relevante comprobar cómo el vínculo entre conciencia de clase y género también se ve permeado por el discurso político de la domesticidad, al margen de las estructuras oficiales de transmisión educativa. Para los círculos obreros de la Alemania del último tercio de siglo XIX, la creciente conciencia de clase se originaba en las identidades que los trabajadores constituían en el lugar de trabajo, y sobre todo en sus luchas en el ámbito de la producción, lo que significa, según el estudio de Kathleen Canning, que las identidades laborales de las mujeres, a diferencia de las masculinas, no tomaban forma básicamente a través de su experiencia en la producción y en su relación con ésta. Se consideraba que “lo constitutivo de las identidades de trabajo y del comportamiento político de las mujeres eran el matrimonio y la maternidad, no las diez o doce horas que pasaban en el taller” (CANNING, 1995, 191). Es aquí la esfera privada la que teje políti-

camente la reproducción de las diferencias, y vincula el trabajo externo de las mujeres en los límites del hogar y la familia.

3.—*Los espacios de resistencia. Las mujeres frente al discurso de la exclusión educativa como constructoras de nuevas identidades y modelos*

Que la desigualdad es un componente estructural de las sociedades históricas equivale a decir que la violencia que se genera de ella también forma parte de esa estructura. Consecuentemente, el sentir común nos puede hacer pensar que tales desigualdades se asumen, que se aceptan tal vez como un destino pre-fijado en la vida. Pero lo que quiero poner de manifiesto en mi reflexión histórica, a modo de conclusión, es la capacidad de rebeldía en las mujeres cuando ponen en funcionamiento otros mecanismos más allá de la resignación.

La tendencia de estas últimas décadas en la historiografía a considerar aquello que es relevante, dentro de los cánones que marca la cultura masculinizada, es producto de la creencia en la pasividad o el victimismo de las mujeres, en su total exclusión de los espacios considerados significativos y en el conformismo de todo lo que las mujeres conciben como un mandato social, un imperativo ineludible del que es difícil salir. La historiografía de las mujeres, en oposición a todas estas concepciones inmovilistas sobre el papel de las mujeres en la sociedad, tiene que plantearse en qué medida afectan todos los designios culturales sobre sus vidas, sobre las relaciones entre hombres y mujeres, sobre las ideologías que los mantienen genéricamente opuestos, sobre la cultura global de una nación, de la misma forma que habrá que elaborar preguntas que solventen las aportaciones de las mujeres a la cultura común de ambos.

Hay que hacer un esfuerzo de objetivación de la experiencia de sus vidas, porque, al tiempo que la desigualdad se hace presente en la realidad diaria de las mujeres, ellas eluden sus significados como signo de ejercicio de libertad. Ejercen lo que podríamos decir que son otras formas de poder, pero poder al fin y al cabo: el concepto de poder como una potencia o un poder hacer es el que nos permite ver que las mujeres tienen esa capacidad, porque de hecho hacen. Si por un lado han sido desposeídas y privadas del ejercicio jerarquizado de poder como control y como dominio, un poder jerarquizado, ostentado generalmente por varones ya que son las formas más valoradas simbólicamente e influyentes socialmente, existen todas aquellas otras formas específicas de poder que nos ayudan a explicar las posibilidades de transformación de las mujeres, sus aportaciones específicas o su conciencia. Todo aquello que tenga capacidad de influencia y organización personal o social es poder, organizado y ejercido democráticamente, sin ese sentido de apropiación o manipulación de lo ajeno.

De la experiencia conjunta de los géneros, de la tensión que sostienen y de las adaptaciones, rupturas o adecuaciones que surgen en los procesos sociales de convivencia, obtendremos una visión de la historia menos sesgada y más ajustada a las aportaciones colectivas y a los cambios promovidos por ambos.

Renegar y desafiar a la violencia estructural, al ejercicio de la desigualdad que genera frustración, tiene en su metodología múltiples formas de actuar: la *crítica* de lo establecido; la *rebelión* frente a lo establecido, adoptando otras fórmulas o proponiéndolas y, finalmente, el *re-hacer* o hacer de otra manera. Son tres actitudes que forman parte de la misma cuestión: las vidas de hombres y mujeres no se construyen en paralelo, sino entrecruzadamente, y sólo tenemos que aplicar otro enfoque para saber por dónde transcurren las femeninas, en cuanto a su relación con los varones, y en cuanto a la norma social y cultural.

También las mujeres han *re-hecho* imágenes y modelos educativos a partir de lo que han sido sus vidas. Para comprender los cambios en nuestra historia de la educación es necesario tener presente, tanto su evolución y asimilación social, como las fisuras y contradicciones que en su desarrollo han ido surgiendo. Igualmente, no podemos pensar en que los legados educativos o culturales, que son diferentes para hombres y mujeres, reciben de la misma manera fórmulas y propuestas innovadoras de educación. Desde la historiografía habría que establecer un parámetro que nos marque la incidencia de las propuestas educativas en cada grupo sexual, a partir de lo que han tenido y de la concepción de lo que saben que han sido para y en la sociedad, y será a partir de ahí que podremos tener una comprensión más amplia de cómo se construyen sus propias vidas y de los modelos que ofrecen.

#### 4.—Bibliografía

- AMORÓS, Celia: *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos, 1991, 2ª ed.
- ARENAL, Concepción: *La emancipación de la mujer en España*. Madrid: Júcar, 1974.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar: "Maestras, innovación y cambios". *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 6.1 (1999), 81-110.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar: *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis, 2001.
- BIRULÉS, Fina (comp.): *El género de la memoria*. Pamplona: Pamiela, 1995.
- BOCK, Gisela: *La mujer en la Historia de Europa*. Barcelona: Crítica, 2001.
- BOLUFER, Mónica: *Mujeres e Ilustración. La construcción de la feminidad en la España del siglo XVIII*. Valencia: Alfons el Magnànim, 1998.
- BROCK-UTNE, Birgit: "Women and Peace: the Meaning of Peace for Women". En *Feminist Perspectives on Peace and Peace Education*. New York: 1989, pp. 39-64.

- BROCK-UTNE, Birgit: *Educating for Peace. A Feminist Perspective*. New York: Pergamon Press, 1995.
- CABRÉ I PAIRET, Montserrat: "Estrategias de des/autorización femenina en la Querrela de las Mujeres, siglo XV". En *De leer a escribir I. La educación de las mujeres: ¿libertad o subordinación?*. Madrid: Laya/Al-Mudayna, 1996, pp. 77-98.
- CANNING, Kathleen: "El género y la política de formación de clase social: nuevas reflexiones sobre la historia del movimiento obrero alemán". *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 2.2 (1995), 175-218.
- COLE, Susan G.: "Could Greek Women Read and Write?". En HELEN, P. et al: *Reflections of Women in Antiquity*. New York: Gordon and Breach Science, 1981, pp. 219-245.
- COLLIN, Françoise: "Historia y memoria o la marca y la huella". En BIRULÉS, Fina (comp.): *El género de la memoria*. Pamplona: Pamiela, 1995, pp. 155-171.
- CUADRA, Cristina; GRAÑA, M<sup>a</sup> del Mar; MUÑOZ, Ángela y SEGURA, Cristina: "Notas a la educación de la mujer en la Edad Media". En *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III al XVII)*. Madrid: Laya/Al-Mudayna, 1994, pp. 33-50.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo. *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea, 1996.
- GRAÑA CID, M<sup>a</sup> del Mar: "Mujeres y educación en la Prerreforma castellana. Los Colegios de doncellas". En *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III al XVII)*. Madrid: Laya/Al-Mudayna, 1994, pp. 117-146.
- GRAÑA CID, M<sup>a</sup> del Mar: "¿Leer con el alma y escribir con el cuerpo? Reflexiones sobre mujeres y cultura escrita". En CASTILLO GÓMEZ, A.: *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*. Gijón: Trea, 2002, pp. 385-452.
- IZQUIERDO, M<sup>a</sup> Jesús: *El malestar de la desigualdad*. Madrid: Cátedra/Feminismos, 1998.
- KELLEY, Colleen E. y EBLEN, Anna L. (eds.): *Women who speak for peace*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, 2002.
- LAGRAVE, Rose-Marie: "Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el siglo XX". En DUBY, George y PERROT, Michelle: *Historia de las Mujeres*. 5. *El siglo XX*. Madrid: Taurus, 2001, pp. 506-552, 2<sup>a</sup> ed.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida: "Las mujeres y la ciudad en las sociedades mediterráneas clásicas". En BALLARÍN, Pilar y MARTÍNEZ, Cándida (eds.): *Del patio a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas*. Granada: Universidad de Granada/Feminae, 1995, pp. 15-30.
- MIRÓN PÉREZ, M<sup>a</sup> Dolores: "Conflictos de género". En LÓPEZ MARTÍNEZ, Mario (coord.): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. En prensa.
- MUÑOZ, Francisco A. y MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida: "Conflictos, violencia y género en la historia". En FISAS, Vicenç: *El sexo de la violencia. Género y cultura de la violencia*. Barcelona: Icaria, 1998, pp. 135-152.
- ORTEGA LÓPEZ, Margarita: "Textos y pronunciamientos de mujeres en el Antiguo Régimen español". *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, 1.1 (1994), 117-135.
- PASCUAL DE SANJUÁN, Pilar: *Flora o la educación de una niña*. Barcelona: Imp. y Lit. Paluzie, 1881.
- PÉREZ-LARGACHA, A.: 'Escritura en el Próximo Oriente'. En CASTILLO GÓMEZ, A.: *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*. Gijón: Trea, 2002, pp. 44-49.
- SANTONI RUGIU, Antonio: "L'evoluzione del sapere e sua trasmissione". En *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Oviedo: SEDHE/Universidad de Oviedo, 2001, s.p.
- SEGURA, Cristina: "Las sabias mujeres de la Corte de Isabel la Católica". En *Las sabias*

- mujeres: educación, saber y autoría (siglos III al XVII)*. Madrid: Laya/Al-Mudayna, 1994, pp. 175-188.
- VALCÁRCEL, Amelia: *Rebeldes. Hacia la paridad*. Barcelona: Plaza y Janés, 2000.
- VARELA, Julia: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta, 1984.
- WIESNER-HANKS, Merry E.: *Gender in History*. Oxford: Blackwell, 2001.
- WOLLSTONECRAFT, Mary: *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Madrid: Cátedra/Feminismos, 1994.